

كتاب الامام

٤

محنة التسليم
في مصر

عبد اسماعيل علي

0112010



Bibliotheca Alexandrina

كتاب الإلهام

العدد الرابع

نوفمبر ١٩٨٤

كتاب الإمام

كتاب غير دوري



رئيس مجلس الإدارة

خالد محيي الدين

رئيس التحرير

لطفي واكد

مدير التحرير

صلاح عيسى

مجلس التحرير

د. إبراهيم سعد الدين
أبو سيف يوسف
حسين عبد الرازق
د. عبد العظيم انيس
عبد الغفار شكر
عبد الهادي ناصف
د. محمد احمد خلف الله

كتاب الاهالى : يصدر عن جريدة الاهالى

حزب التجمع الوطنى التقدمى الوحدوى

المراسلات : ٢٢ شارع عبد الخالق ثروت — القاهرة

كتاب الإحالة

المجلد الرابع

نوفمبر ١٩٨٤

محنة التعليم في مصر

د. سعيد إسماعيل علي

أستاذ أصول الشريعة - جامعة عين شمس

مقدمة

ليست مسألة « بناء الإنسان » بالقضية التي تقتصر على جوانب فنية بحيث يسهل تحديدها على أيدي « متخصصين » كشنا لمشكلاتها وتشخيصها لها وسعيها وراء حلها وإنما هي — فضلا عما تنقسم به من مثل هذه الجوانب — قضية « مجتمعة » لا اجتماعية لها جوانبها الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية . ومن هنا فإن الطريق الصحيح لحسن تشخيصها والتصدي لها ، إنما يكون بالاجتماع جيلة من أصحاب هذه الزوايا والمجالات .

اكتب هذا في أول فترة يطلعها القارئ مع أن المكلف إن كل ذي اختصاص حريص على قفل بابه عليه وعلى من يشركونه الاختصاص !!

إن التفسير الحقيقي لهذا لا يمكن في باب التواضع وما أشبهه، وإنما يرجع إلى إيمان كاتب هذه السطور بأن « التعليم » .. الذي هو « فن صناعة المواطن » إنما هو « فرع » ضمن شجرة كبيرة .. وبلغة الفنيين « منظومة » فرعية ضمن نظام كبير .. هو « البنية الاجتماعية » التي تشتمل على عدة منظومات فرعية أخرى مثل النظام السياسي والنظام الحثلي ونظام القيم .. وهكذا .. وبالتالي فلا بد من التسليم بملاقات التفاعل .. الفكري والفنر بين التعليم وبين السياسة والاقتصاد وغيرها ..

هذه ناهية .. وناهية أخرى تترتب على ذلك لن مواجهة قضايا ومشكلات التعليم لا يمكن أن تتلنى بتعبير « المناهج

والمقررات « ولا يبنء المدارس ولا بافخال اأكلولوللأا الاللل
ولا باألولر الالال الاللل .. اللى لمر فلك من « فبال « الاللل
الاللل .. وانا أكلن المواللأا الالللأة ... الاللل فى « الببال
الاللل » .. فى « الببال الأالللأة » للمالأل .. ومن لمر أن
لأأأ الاللل ، لالل ألالل وكل أألولر .. انا هو ملأرأ أأأأ
على السالل أأ أبالل مالأا .. ولأاللا أألل بأرأة مع أول رلل
وأن أأأأ بأبالل وأأأأ فى الببال الالللأة .. لالل أأأل عن كونل
« مأكأا » لو عمللا « أأأل » !!

ومن هنا نقول لا أريد أن أبقى القاريء بقية مقبل على خلاصة آراء لرجل أمضى في المجال قرابة ربع قرن ومن ثم نهي الآراء التي لا ياتيناها البطل من بين يديها ولا من خلفها ، وهي الآراء الشاملة الصائبة .. كلا .. أنها هي « رؤية من جانب » ... صحيح أنني حاولت الكثير لأوفر للقاريء فرصة « الرؤية الصلبة » ، لكنني لا أستطيع أن أزعج أنني نجحت في ذلك تماما ولابد من ثم رؤية الجوانب الأخرى .. رؤية الاقتصادي والمسيحي .. والمفكر العالم .. وهكذا .

كذلك فإن المنحلات التالية لم تنفّ عند حد المراح
والشكوى بالكسب من العيوب والثغرات ونوعية المشكلات ،
وانما سوف يجد القارئ - حيثما أمكن ذلك - الاقتراحات
والطول والتوصيات .

وهناك قضايا ومشكلات أخرى هامة وخطيرة عسر علينا
تصنيفها الكتاب الحالي لضيق المقام مثل الامتحانات والكتاب
المدرسي والابنية المدرسية ، وأهم من هذا من هذا وذاك «المعلم»
نفسه .. لقد حرصنا على أن نقتصر على ما عرضناه من قضايا
بقدر من الحق بدلا من أن نعرض لكل الموضوعات لتلك معالجة
عند البسط لا تهر ولا نخفي من جوع .

وانما اذ نعرض هذه الصور لمشكلات التعليم في مصر — قبل
الجامعى — انما نريد ان نؤكد انه يعيش بالفعل في محنة .. لا بهدف
الاكتفاء بل نزرع الدروع ونلطم الخدود ونشق الجيوب ، ولكن
بهدف ان نسرع بالتحرك الايجابى على الطريق الصحيح بعيدا عن
المحاولات المظهرية التى لا تستهدف التصفيق والتهليل وارضاء
القيادات لاقناعهم بل ان ليس فى الامكن ابداع مما كن .

كذلك فليس الهدف هو ان نتهم « س » او « هـ » بأنه هو
المسئول من هذه وطك من المشكلات ، فلك لانها مسئولية
« مجتمعية » أيضا ملما هي قضية « مجتمعية » فضلا عن انها
ليست حميلة هذا الشهر او هذه السنة وانما هي حميلة
تراكمات عبر عدة سنوات ..

فكتور مسعود اسماعيل على

مصر الجديدة — اول اكتوبر ١٩٨٢

فصل الأول

التعليم ... ليس حلية !!

أبعد التتموى :

في ربيع عام ١٩٧٤ أعلنت الدول الاعضاء في الأمم المتحدة ، في الدورة الاستثنائية السادسة للجمعية العامة « عزمها الموحد على العمل في سرعة والحاح من أجل بناء نظام اقتصادي دولي جديد يقوم على العدالة والمساواة والاعتماد المتبادل والمصلحة المشتركة والتعاون بين جميع الدول بصرف النظر عن نظمها الاقتصادية والاجتماعية » .

ولقد جاء هذا الاعلان نتيجة الشعور بأن العالم قد أصبح على شفا أزمة اقتصادية مدمرة دلالتها اطراد اتساع الشقة بين الدول المتقدمة والنامية انتاجا ودخلا ونزاه وسوء استخدام الموارد الطبيعية ، والارتفاع المستمر في الاسعار ، وازدياد حدة التضخم المالي ، وعدم استقرار قيمة العملات ، والتفاوت الكبير بين حجم الانتاج والاستهلاك ، وتفاقم مشكلات العمالة ، والعجز في موازين المدفوعات ، والخلل في موازين التجارة الخارجية ، ووراء هذه المظاهر او الاعراض عوامل اجتماعية وثقافية وسياسية تعطي الأزمة أبعادا أوسع وأعمق من بعدها الاقتصادي أو المادي البحت ، وتجعلها في حقيقتها وواقعها أزمة تنموية .

ومن ثم فإن إقامة نظام اقتصادى دولى جديد عملية تتجاوز إعادة النظر فى العلاقات الاقتصادية بين الدول بقصد الوصول الى صيغة افضل لاستخدام السلع وعدالة توزيعها . انما هى عمل شامل يأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل المتضمنة فى عملية التنمية وكيفية التفاعل فيما بينها على مختلف الاصعدة المحلية والوطنية والدولية ليسفرها من أجل نمو الأفراد والمجتمعات ومعيشتهم فى رخاء وعدالة وحرية وسلام(*) .

ورغم مرور عشر سنوات على هذا الاعلان ، فقد أثبتت هذه السنوات مزيدا من الحاجة اليه وخاصة فى منطقتنا العربية ، ذلك ان الأمة العربية تواجه اليوم تحديات مصيرية أهمها الصراع ضد التخلف والتجزئة ، والتناقضات الاجتماعية والثقافية ، والاختلالات العقلية والطائفية واستغلال الانسان لأخيه الانسان وامتثال هريته وكرامته ، كل هذا بجانب الصراع ضد الصهيونية والمطامع الاستعمارية السيلسية والاقتصادية .

ولقد وعت الجماهير المصرية ، والطلائع التقدمية نيهما بالذات ، ان مجابهة هذه التحديات ومعالجتها والتغلب عليها لا يكون الا باعادة بناء المجتمع المصرى على أسس تكهية تجمع بين الاصاله ومطالب العصر . كذلك ادركت الجماهير الواعية ان خلق مثل هذا المجتمع يتطلب تنمية شاملة سريعة فى كل مجالات الحياة وعلى طول الوطن العربى ومرصه فى اطار جهد مشترك ، اذ تحتم هذه التنمية الشاملة السريعة ضرورة تعبئة كل الجهود والطاقت وتجنيد كل الموارد المسلية والبشرية المتاحة والمتوقعة ونوجيهها وحسن استخدامها بأفضل صورة ممكنة حتى تتحقق التنمية المطلوبة بالسرعة المرجوة(*) .

وقد أضى من البديهيات أن كل تنمية شاملة أو قطاعية —
هى فى جوهرها نتاج الجهد الإنسانى، وأن الثروة الحقيقية لكل دولة
تكن فى قدرتها على تنمية مواردها البشرية واستثمارها الكفاء
لطاقات شعبها ، وليس معنى هذا أن الإنسان بكليته هو العامل
الأوحد فى كل تنمية ، وإنما هو العامل الحاسم وسط مجموعة
متداخلة متشابكة من العوامل التى لا يمكن تجاهلها ومن هذه
العوامل : الموارد الطبيعية ، والنظام السياسى (بحالة استقراره
وأيدولوجيته، وأساليبه فى الحكم) ، ومستوى العلم والتكنولوجيا ،
والثقافة الاجتماعية والتراث الثقافى ، ورأس المال ، والأسواق
العالمية ، والأوضاع والعلاقات الدولية — وكلها يدخل فيها
الإنسان ، مرة أخرى ، فليس مشتركا .

كذلك غذا من البديهيات ، أن التنمية بكل أبعادها أو بعضها
تؤدى الى مزيد من التنمية للجهد الإنسانى والى مزيد من الاستثمار
للموارد البشرية وما يتصل بها من عوامل الإنتاج . ومن أجل هذا
يجب القول بأن الإنسان ثروة التنمية مطلقا هو بذرتها الأولى غلبة
التنمية مطلقا هو . وسيلتها (٢) .

ثم أنه بات مؤكدا أن التنمية الاقتصادية حتى فى الضيق
مغاييرها لا تستقيم بغير تنمية اجتماعية ، وأن التنمية الاقتصادية
والاجتماعية لا تصح بغير تنمية للموارد البشرية . ومن هنا يظهر
جدوى التخطيط الشامل الذى يعمل على التكامل بين خطط التنمية
الاقتصادية والاجتماعية والتربوية فى كل واحد .

ومن المعروف فى قضايا المنطق العلمى أن الصيغة التى يطرح
بها سؤال معين هى التى تحدد مسار الإجابة عنه ، بل وقد تبعد
الفكر عن صيغ أخرى لطرح السؤال ، أو لاسئلة أخرى تكبله

وتجعله أكثر وفاء باستيعاب الواقع . ومن هنا كان لابد لنا أن ننظر الى السؤال المتصل بدور التربية في التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، وأن نقبين على الفور أنه يحصر واقع العلاقة في خط ذى اتجاه واحد ، ومع أن الواقع الملموس يبين أن العلاقات ذات خطين في اتجاهين متقابلين . ويعنى ذلك أنه لابد لنا من أن نسال عن دور التربية في التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، وأن نسال في الوقت نفسه عن دور التنمية الاقتصادية والاجتماعية في التربية . وبعبارة ثانية لابد أن نرى التربية سببا من أسباب التنمية ونتيجة من نتائجها أيضا . وفي عبارة ثالثة يمكن أن نرى التربية أحد المتغيرات كما يمكن أن نرى العوامل الإنشائية الأخرى خارج النظام التربوى متغيرات ، وقد نرى أيا منهما في نفس الوقت شرطا لتغير في أحوال الطرف الآخر من النواحي الكمية أو الكيفية أو من هذه النواحي جميعها (٦) .

إن تحليل العلاقات المتبادلة بين التربية ومؤسساتها وبين عوامل التنمية الاقتصادية والاجتماعية الأخرى هو الذى أدى بنا إلى الحسابات الآلية في تخطيط التعليم وتطويره على طريقة النماذج والاستقاطات الخطية ، وانتهى بقضية ربط التعليم باحتياجات التنمية من القوى العاملة إلى كونها قضية تطرح على المستوى النظرى دون تحديد أو تحليل لمستلزماتها على أمل أن التوسع في أنواع معينة من التعليم سوف يؤدي إلى توفير الاحتياجات من المهارات والكتابات ، وإلى النظر إلى أن المشكلة الرئيسية في تخطيط التنمية هو التوزيع الأمثل للموارد ، ومن بينها الموارد البشرية لزيادة معدلات النمو في الناتج القومى ، في حين أن المشكلة في نفس الوقت هى تنمية الموارد ذاتها ، ومن بينها الموارد البشرية وطاقاتها المنتجة والمبدعة . وأكثر من ذلك ، فإن دور التعليم في التماسك الاجتماعى وإشاعة الثقافة المشتركة بين المواطنين قد أصبح موضع تساؤل نتيجة لعدم التحليل المتعمق للعلاقات المتبادلة بين التعليم وحركة التنمية ومنطلقاتها الحالية والمستقبلية . وهل التعثر في تغيير المضامين

والهيكل والقوى التطهيرية داخل المؤسسات وخارجها إلا انعكس
لعدم القدرة الواعية على تطهير العوامل والمنعرجات - ومنها
نظام التعليم - في اطار مخلات التنمية ومتغيراتها المتعددة (٤) .

وتتعدد الصور التي تتجلى فيها العلاقات المتبادلة بين
التعليم والتنمية الشاملة وحسبنا ان نشير الى بعض نماذجها
الواقعية (٥) :

معروف - كما اكفنا - ان للتعليم مهمات في تنمية
الثروة البشرية ، وهي عنصر اساسي ورئيسي في التنمية مائز
اهميته وفوره يتكشف للباحثين بما يتجاوز تقديرانهم الاولى ،
ويبرز بين مهمات التعليم في هذا المجال ، اعداد الكفايات
والمهارات والارتفاع بمستوياتها ، ولكن الدراسات الحديثة
تكشف عما هو اخفى وافق في هذه المهمات وهو اعتماد التنمية
الشاملة لا على الكفايات والمهارات المعرفية في الانسان فحسب ،
بل ايضا على القيم التي يتمسك بها وعلى المواقف والاتجاهات
التي يتخذها حيال كثير من الامور في المجتمع ومنها حيال العمل
وطبيعته والزمن واستثماره والتعاون ومداه ، نطى مثل هذه
الجوانب الوجدانية والخلقية والارادية في الانسان ، وعلى ما فيها
من الابجائيات تعتمد التنمية الشاملة الى حد بعيد، واهميتها قد لا تقل
من أهمية الجوانب المعرفية فيها ، ويمكن الاستشهاد على بعض
الأمثلة المعروفة في تصوير هذه الحقائق ، ومنها أهمية المواقف
الاجتماعية والنفسية حيال تعليم المرأة وحيال أنواع التربية
المتوخاه والجيل السائد في المجتمعات التقليدية لتفضيل الأنواع
النظرية منها ومجال التعليم بصورة عامة وما تؤدي اليه بعض
المواقف السلبية منه الى ظاهرة الاعداد مصحريها : الرسوب
والانسحاب ، ومن الطرف المقابل معروف ان التعليم والتنمية
انما يكونان أكثر جدوى في المناطق الريفية حيثما جاء في
مشروعات متكاملة ، تعنى بتربية الشخصية من جميع جوانبها
ويتطوير المجتمع في سائر مجالاته وتحقيق الارتباط والتكامل
في الحالتين .

والصلة بين التربية والعمل من لبرذ المجالات التي يحصل
فيها تعامل بين المنظمات المجتمعية بعضها مع بعض واتصال
حركتها بحركة التنمية الشاملة بجمليتها ، فكلما راندا من
روافدها وانا تزداد جدواها بتحقيق التسيق والتكامل بينهما
في نطاق التنمية الشاملة ومطلبها .

فالعمل عماد التنمية الشاملة ومصدر رئيسي لما قد يتوافر
لهذا من الثروة ، ولكن انتاجيته انا تعتمد على مستوى كفاءته
وتنظيمه وتقدير قيمة الزمن وتحقيق التملون وتوزيع الأدوار
فيه ، وهي أمور انا يتم تحقيقها في خير صورها .

ومسئولية التنظيم في هذا المجال لا تتجلى في مجرد
تفريغ أعداد كبيرة من المتعلمين ايا كانوا ، وانا تخرج مثل
هذه الأعداد بكميات معينة ويتسجل في مستوياتها ، وبواقف
واتجاهات سليمة حيال العمل وأحواله في المجتمع تساعد عليها ،
ومنها تنظيم هيكل الصالة بما يخلص من المظاهر الاجتماعية
التقليدية وأحداث تغييرات في أنظمة الأجور والرواتب تكلفه
الانتاجية وترامى مطالب العدالة الاجتماعية . واذا كان هذا
الانسجام بين منظومة التعليم ومنظومة العمل مطلوبا لذاته ، فهو
مطلوب لتحقيق التنمية الشاملة التي تجمع المنظومتين في أطرها
كما ان تحقيق التنمية الشاملة أساسى ومصدر لتحقيق الانسجام
بين المنظومتين .

ونعتبر الدراسة التي قام بها العالم السوفيتي
(ستروميلين) Strumilin من أهم وأسبق المحاولات في
بيان ما للتعليم من قيمة اقتصادية ، ولا تزال لهذه الدراسة
قيمتها رغم مرور ستين عاما على اجرائها (١٩٦٤) . لقد تم
اجراء هذه الدراسة خلال عملية وضع خطة عشرية للتعليم
العام في الاتحاد السوفيتي ، كانت تهدف في مرحلتها الأولى
الى تحقيق تعميم تعليم ابتدائي مدته أربع سنوات . وبغض النظر
عن الدوايح السيلسية والاجتماعية لتعميم التعليم والقضاء على
الامية ، فان ضخامة تكاليف هذه الخطة وأمنائها تجعل المسئولين

يتددون باستمرار ألامها ، ومن ثم كان من المهم جدا اثبات
أن الخطط التي تستهدف تعميم التعليم مريحة اقتصادية ، بجانب
كونها ضرورية تحتها الأوضاع الاجتماعية والسياسية (١) .

ولكى نصل الى استخدام اقتصادي رشيد للتعليم يجب أن
نعرف على وجه التحديد ، ما الذى تعطيه كل سنة تعليم للعامل ؟
وما الذى تعطيه للدولة ؟ وكم تكلف كل سنة تعليم العامل ؟ وكم
تكلف الدولة ؟

من دراسة جداول الاجور بالنسبة للعامل ، تبين أن مجموع
أجر العامل غير المتعلم (الأمي) طوال حياته العملية (أى خلال
٣٧ سنة عمل) يساوى ١٠٤٣٤ روبلا . على أساس أن متوسط
الاجر السنوى للعامل ١٤١ روبلا . أما العامل الذى تلقى
سنة واحدة تعليم ، فانه يكسب أكثر بنسبة ١٥٪ أو بزيادة
١٥٦٥ روبلا . وهذه هي القيمة الاقتصادية للسنة الأولى من
التعليم . أما السنة الثانية من التعليم فهي ذات قيمة اقتصادية
أقل إذ أنها تدر ١٢٠٠ روبلا فقط أكثر من السنة الأولى ..
وهكذا الأمر بالنسبة للسنوات التالية (٢) .

وفي الوقت الذى يحصل فيه العامل ، ويحصل على أجر
مقابل عمله ، فإنه ينتج للمجتمع ، وإذا كان التعليم يزيد من
إنتاجية العامل ويزيد بالتالى من دخله ، فإن قيمته بالنسبة للمجتمع
أكبر بكثير . ولتقدير القيمة الاقتصادية للتعليم بالنسبة للدولة أجريت
دراسات لحساب تكلفة التعليم الابتدائى وعائده الاقتصادى ،
واتضح من الدراسة أن تكلفة السنة الأولى من التعليم الابتدائى
١٧٨٨ روبلا ، والمسايد منها ١٥٦٥ روبلا ، السنة الثانية :
الإنتاق ٢٨ روبلا والمسايد منها ١٢٠٠ . السنة الثالثة :
الإنتاق ٣٩ ، والمسايد ٧٨٢ ، السنة الرابعة : ٤١٢ ، ٥٧٤
روبيلا ، الخامسة : ٤٤ ، ٤٧٠ على التوالي . وهكذا أوضحنا
الدراسة مقدار الربح الذى تحصل عليه الدولة من إتقانها على
التعليم الابتدائى ، فهو يزيد بمقدار ٢٧٦ مرة من قيمة

الاتفاق عليه ، وإن الغولة تحصل على رأس المال المستثمر وفوائده خلال السنة ونصف الأولى من ممارسة العامل لعمله ، وبالتالي فإن المدة الباقية (٣٥ سنة - على أساس حساب ٣٧ سنة عمل للفرد) هي ربح خالص للمال المستثمر بالنسبة للدولة ، وهذا كله بدون حساب ما يكسبه الفرد أو يعود عليه ممثلاً في زيادة أجره ، ودون حساب ما يكسبه الفرد أو يعود عليه ممثلاً في زيادة أجره ، ودون حساب الفوائد الاجتماعية الأخرى للتعليم ، ومن الصعب تصور نوع آخر من الاستثمار أكثر ربحاً (٨) .

التعليم والعمالة الفنية :

تعاني مصر مع الأسف الشديد من نقص شديد في العمالة الماهرة في جميع المجالات وبخاصة في مجالات الإنتاج والخدمات الأساسية في الوقت الذي يوجد فيه فائض في بعض التخصصات الأخرى . ويمكن إيجاز أسباب النقص هذه فيما يلي (٩) .

١ - عدم وجود استراتيجية للتنمية الشاملة وطويلة المدى، ينبثق عنها خطط تنفيذية لمشروعات يمكن ترجمتها إلى عمالة ثم إلى برامج محددة للتعليم والتدريب ويمكن في ضوءها توجيه سياسة التعليم وسياسة التدريب لتوفير العمالة المطلوبة كما وكيفاً في الوقت المناسب .

٢ - عدم وجود أسس ومعايير لتقدير الاحتياجات الحقيقية ، لجميع المهن والوظائف بسبب عدم استكمال التوصيف الشامل للأعمال المختلفة وعدم وجود معدلات للأداء .

٣ - قصور إمكانات التدريب الحالية كما ونوعاً بمقتوياتها المختلفة عن الوفاء برسالتها في مجال أعداد القوى العاملة الماهرة وعدم مسابقتها للتطورات العلمية الحديثة . وذلك لأنها محدودة العدد ، وتفتقر إلى الموارد المالية اللازمة لأعداد التجهيزات الضرورية للتدريب واللزامة لتشجيع العاملين

في كواثر التدريب المختلفة بالحوافز التي ترغبهم في البقاء في
علمهم . وقد أدى ذلك الى قصور شديد في عدد المدرسين المؤهلين .

وتوضح الدراسات الاحصائية ان عدد السكان في سن التعليم
الاعدادي (من ١٢ - ١٥) يبلغ حوالي ٣ مليون وان كان
المقيدون منهم بجميع المدارس الاعدادية حوالي ١.٦ مليون اي
بنسبة حوالي ٥٥٪ - وان عدد السكان في سن التعليم الثانوي
(من ١٥ - ١٨ سنة) يبلغ حوالي ٢.٤ مليون وعدد المقيدين
منهم بالمدارس حوالي ١.٢ مليون اي بنسبة حوالي ٥٠٪ ،
ومعنى ذلك ان حوالي ١.٦ مليون مواطن في الشريحة العمرية
(١٢ - ١٨ سنة) يوجدون خارج مرافق التعليم العام والفنى .
ومن الواجب ان يتولى قطاع التدريب في الدولة اعداد هذه
الفئة الكبيرة لسوق العمل وسد العجز القائم مع التركيز في تدريب
هذه الفئة على الموجودين بعواصم المحافظات والمدن الكبيرة .

٤ - تسببت سياسة القبول الجالية في مراحل التعليم
المختلفة في تدفق مسار الطلاب الناجحين نحو الالتحاق بمراحل
التعليم التالية بحيث لم تبق الانسبة محدودة من هؤلاء الطلاب
لتغذية مراكز التدريب على العناصر الصالحة لاعيدادهم كعمالة
ماهرة .

وتوضح الدراسات الاحصائية ان حوالي ٨٨٪ من عدد
الناجحين في المرحلة الاعدادية يلتحقون بالتعليم الثانوي بأنواعه
المختلفة ، وان حوالي ٧٥٪ من خريجي الثانوية العامة يقبلون
في الجامعات والمعاهد العالية ، بينما لا تستوعب معاهد اعداد
الفنيين سوى حوالي ٢٠٪ فقط من الناجحين في الثانوية العامة -
مما كان له اثره الواضح في عدم التوازن بين سياسة التعليم
وهيكल العمالة في مصر .

٥ - ظاهرة الهجرة للعمل بالخارج ، وهي التي تضخمت
في سنوات ما بعد اعلان سياسة الانفتاح وقد أدى تزايد الطلب
الخارجي على العمالة المصرية الى امتصاص جزء كبير من العمالة
المدرية التي يحتاجها الاقتصاد المصري مما أدى الى عجز كبير فيها

في الداخل مع ارتفاع أجورها بشكل غير طبيعي ، ولم تستطع
أجهزة التخطيط والتدريب الفعّال بدرجة لشد هذا المعز .

وتشير الدراسات الإحصائية أن حوالي ٤٤٪ فقط من
المهاجرين إلى الخارج هم من المهندسين والمهندسين والأطباء
والإداريين ، وأن الباقي وقدره حوالي ٥٦٪ من المهاجرين
يفكون من العمالة الحرفية ومن ذوي المؤهلات المتوسطة والفنية
ومعظم هؤلاء المهاجرين من العمال المهرة (١٠) .

٦ - ضعف الاستثمارات الموجهة إلى الريف مع توطيق
الصناعات والخدمات في الحضر مما ساعد على جذب العمالة
غير المدربة إلى المدن ، ولتج عن ذلك عجز شديد في العمالة
الزراعية الضرورية للريف ، وقد شجع ذلك أيضا على
ازدياد ظاهرة التسرب في المرحلة الإلزامية من التعليم نتيجة
لارتفاع أجور العمالة .

٧ - سياسات الأجور العالية وهي التي لا تتماشى مع
المستهدف لرفع الكمية الإنتاجية وتبليغ هذه الأجور بين الحكومة
وشركات القطاع العام وشركات القطاع الخاص من ناحية ،
وشركات القطاع من ناحية أخرى . وتتضح هذه المشكلة جليا
في تضخم أجور العمالة الزائدة غير المنقبة ، حيث تشير
التقديرات والبيانات المتاحة إلى أن العمالة المستخدمة في
القطاعات الخدمية تبلغ حوالي ٤٠٪ من مجموع القوى العاملة ،
بينما تبلغ قيمة أجورها حوالي ٥٧٪ من إجمالي الأجور -
أما القطاعات الإنتاجية فيبلغ عدد عمالها حوالي ٦٠٪ من مجموع
القوى العاملة ، بينما تبلغ أجورهم حوالي ٤٢٪ من إجمالي
الأجور (١١) .

وتتركز نواحي القصور في العمالة الماهرة من الناحية الكمية
والنوعية في المجالات الآتية :

- من أعمال البناء والتشييد
 - الأعمال الميكانيكية والكهربائية
 - تشغيل وصيانة الأجهزة والآلات الدقيقة
 - النقل والمواصلات
 - استصلاح الأراضي والمبنة الزراعية
 - للصناعات الغذائية
 - التمريض والعمليات الطبية
 - السياحة والفنادق
 - التبريد والتكييف
 - الغزل والنسيج وصناعة الملابس
 - السكرارية
 - صيانة الأجهزة المنزلية الحديثة (الثلاجات —
البنواجزات — السخانات) وغير ذلك .
 - نجارة الاثاث .
 - صناعة الاخشية واللجود
- هذا بخلاف النقص الشديد والمتزايد في عمال الزراعة .
- والجدول التالي يبين لنا التطور المنتظر في حجم العمالة
في سنوات الخطة العالية :

جدول يبين نمو حجم وهيكّل التوظيف في الماوى القريب والمستهدف

القطاعات الاقتصادية	١٩٧٧	٨٢/٨١ بداية النطة	معدل النموية السنوية	١٩٨٧/٨٦ نهاية النطة	معدل النموية السنوية
الزراعة	٤٥٠٠٠٠	٤٠٤٧٥٠٠	٠.٨٠٪	٤٠٧٢٨٠٠	٠.٢٢٪
التعدين	٠٠٠ ٩٠٠	٣٩٠ ٥٠٠	٠.٧١٪	٤٦١٠٠	٠.٥٠٪
الصناعات التحويلية	١٤٠١١٩	١٤٣٠٩٠٠	٠.٣٩	١٨٦٣٠٠٠	٠.٢٦
البتروك ومشتقاته	١٨٧٠٠	٢٤٠ ٥٠٠	٠.٦٤	٢١٩٠٠	٠.٩٩
الكهرباء	٤٨٠٠	٦٤٠ ٤٠٠	٠.٧٤	٨٠٠ ٩٠٠	٠.٥٢
الشييد	٤٥٢٠٠٠	٦٦٤ ١٠٠	٠.٧٨	٩٤٠ ٠٠٠	٠.٧٤
مجموع القطاعات السبعة	٥٠٨٥٥٦٠٠	٦٠٤٦٢٠٠	٠.٩٤	٧٠٦٦٨٠٢٠٠	٠.٢٧
النقل والمواصلات	٤٣١٦٠٠	٤٢٢٠ ٢٠٠	٠.٤٠	٥٢٨٠ ١٠٠	٠.٤٨
قناة السويس	١٢٦٠٠	١٨٠ ٨٠٠	٠.٢٢	١٢٠ ٧٠٠	٠.٩٠
التجارة	٩٦٧١٠٠	١٠٠٢٠ ٨٠٠	٠.٢٠	١٠٢٢٤٠ ٤٠٠	٠.٤١
المال	٥٥٢٧٠٠	٧١٠ ٩٠٠	٠.٥٨	٨٧٠ ٨٠٠	٠.٤٢
التأمين	٩٦٠٠	١٣٠ ٦٠٠	٠.٨٠	١٨٠ ٠٠٠	٠.٦٥
الفنادق والسياحة	٩٦٠ ٤٠٠	١٤٠ ٥٠٠	٠.٨٨	١٧٠ ٩٠٠	٠.٤٢
مجموع قطاعات الخدمات	١٦٥٧٤٠ ٨٠٠	١٦٧٨١٠ ٩٠٠	٠.٨٠	٢٠١٦٧٠ ١٠٠	٠.٤٢
ملكبة العقارات لبننة	١٤٤٠ ٨٠٠	١٧١٠ ٢٠٠	٠.٣٨	٢٤٤٠ ٨٠٠	٠.٨٦
المرافق العامة	٥٤٦٠٠	٦٦٠ ٤٠٠	٠.٢٢	٨٥٠ ٩٠٠	٠.٥٦
القطاعات الشخصية والرفاهية	٧٦٥٠ ٤٠٠	٨٩٥٠ ٦٠٠	٠.٢٥	٩٩٢٠ ٥٠٠	٠.٥٠
النشآت الاجتماعية	١٨٦١٠٠	٢٩٠ ٥٠٠	٠.١١	٢١٠ ٤٠٠	٠.٦٧
الخدمات الحكومية	١٠٢٧٤٠٠٠	٢٠٢١٧٠ ٤٠٠	٠.١٠	٢٠٦٢٧٠ ٨٠٠	٠.٩٧
مجموع قطاعات الخدمات الاجتماعية	٢٠٤٥٦٠ ٩٠٠	٢٠٤٨٠٠ ٠٠٠	٠.٨٠	٢٠٤٠٠ ١٠٠	٠.٣٠
المجموع الكلى	٩٠٨٨٥٠ ٢٠٠	١١٠٧٤٠ ٩٠٠	٠.٢٩	١٢٠٨٣٦٠ ٨٠٠	٠.٢٦

ودراسة هذا الجول تبرز الحقائق التالية :

١ - يبدو عدم التوازن واضحا عند توزيع العمالة على القطاعات المختلفة في الخطة السابقة اذ تستحوذ مجموع قطاعات الخدمات الاجتماعية على نصيب متفوق (٨ ٪) بالمقارنة بنصيب مجموع قطاعات الخدمات الانتاجية (٢٨) ومجموع القطاعات السلعية (٢٢ ٪) .

٢ - واضح ان نصيب الخدمات الحكومية والتأمينات الاجتماعية جاء متفوقا في الخطة السابقة على جميع الخدمات الأخرى (١٠٦ ٪) مما انتج بطالة مقنعة ، وهذا يدل على الارتجال والفوضى في توجيه الموارد البشرية نتيجة غياب سياسة للقبول .

٣ - يتضح عدم التوازن في معدل الزيادة السنوية في قطاعات الزراعة (٨٠ ٪) والصناعات التحويلية (٣٩ ٪) والنقل والمواصلات (١٠٠ ٪) والتجارة (٣ ٪) وملكية العقارات المبنية (٣٨ ٪) والمرافق العامة (٤٣ ٪) والخدمات الشخصية والاجتماعية (٣٥ ٪) مما يلقي ضوءا على مشكلاتنا الحالية التي نعاني منها ، ويعكس التخبط والارتجال في توجيه الموارد البشرية (١٢) .

٤ - يلاحظ ان العمالة في قطاعات الصناعات التحويلية لم يعتمرها تغيير يذكر خلال الفترة السابقة ، وكذلك قطاع الزراعة عكس الحال في قطاع الخدمات الحكومية مما يدل على ان التطور خلال هذه الفترة لم يكن في الاتجاه المستهدف ، اذ ان الاسهم الرئيسية ينبغي أن يكون في القطاعات الانتاجية ، ويرجع هذا العجز الى نقص كبير في تخصصات العمالة الماهرة لتحقيق النمو في الكم والكيف ، ومن هنا كان من الضروري تقرير سياسة قبول

تقدم على أساس توجيه الموارد البشرية لإنتاج كوادرن فنية لتحقيق التوازن المطلوب وتصحيح مسار مخرجات التعليم .

ان هذا الموقف للتوى العائلة في مصر يوجب الاعتماد على تخطيط التعليم تخطيطا علميا دقيقا لمواجهة الاختناقات الحالية والمحتملة .

تخطيط التعليم :

وبهذا الصدد ، فقد برزت اتجاهات هامة في المجلس القومى للتعليم ، كان أهمها (١٥) :

أولا : ضرورة تطويع خطط التعليم وبرامجه لمواجهة الاحتياجات العملية المستقبلية للبلاء من اليد العاملة في المجالات المختلفة خصوصا وأن عملية التطوير هي بطبيعتها عملية مستمرة ومتجددة ، ويجب أن تشمل ناحية الكم وناحية النوع ، حتى نتفادى الاختناقات في بعض مراحل التعليم ومجالات العمالة من جهة ، وتكسب العاملين دون حاجة في نواحي العمل من جهة أخرى .

ثانيا : الحاجة الملحة الى تحديث خطط التعليم وتطويرها بما يواكب الاتجاهات التربوية الحديثة ، ويواجه التغيرات في التكنولوجيا والاكتشافات العلمية والتطورات المتلاحقة للشئون الاقتصادية والاجتماعية والإدارية ، مما يتطلب أحداث تغييرات جذرية في هيكل التعليم وتنظيمه وبرامجه ، كما يتطلب التجديد في بعض الأساليب التقليدية في مجال التعليم .

ثالثا : ضرورة تحقيق التوازن والترابط بين برامج التعليم العام والتعليم الفنى من جهة وبين سياسة التعليم الحالية والتعليم

الجامعى من جهة أخرى ، والتمهيد بينهما جيمهما فى إطار السياسة التعليمية الشاملة للبلاد ، فى ارتباطها بخطط التنمية للدولة ، وبالمستوى العلمى والثقافى للإنسان (١٤) .

رابعاً : أهمية تحقيق الترابط الوثيق بين الجامعات ومراكز البحوث من ناحية ، وبين مراكز البحوث والمؤسسات الانتاجية المختلفة من جهة أخرى ، وذلك حتى يتحقق التكامل بين البحوث النظرية والدراسات الأكاديمية ، وبين التطبيق والانتاج ، وتتوأم للبحث العلمى الفرص لتطوير الانتاج القومى وتقدمه .

خامساً : تطوير الأجهزة الادارية والإمهرافية فى التعليم ، ودعم الأجهزة المسئولة عن التخطيط والتوجيه والمتابعة والأخذ ببدا التجربة ، كل ذلك لضمان الارتفاع بالكفاءة الداخلية والخارجية للتعليم .

سادساً : ضرورة وضع سياسة سليمة لاعداد المعلمين وهيئات التدريس تفى باحتياجات البلاد ، وما تتحمله مصر من مسئولية ازاء البلاد العربية والصديقة ، إذ أنه مبين أن التوسع الكبير فى التعليم بمختلف مستوياته لم تسايره خطة علمية موازية لاعداد المعلمين وهيئات التدريس ، مما أدى الى اختلاف مستويات المعلمين ونوعياتهم فى مختلف المراحل ، وانقثارهم الى الاعداد التربوى المناسب ، كما أدى الى نقص فى هيئات التدريس فى التعليم العام ، وكذلك فى الجامعات والمعاهد العليا .

سابعاً : تحقيق الشخصية على أساس تربوى سليم ، وبناء الديمقراطية وممارستها فى المستويات المختلفة ، وفى المجالات التالية بصفة خاصة :

— تنمية الشخصية الطلابية وتدريب الطلاب على تحمل المسؤوليات والتعرف على واجباتهم القومية والاجتماعية .

— تكافؤ الفرص بين جميع أفراد الأسرة التعليمية ، سواء اكان ذلك في محيط الطلاب ، أم في محيط المعلمين ، أم الإداريين .

— فتح المنافذ أمام الممتازين من الطلاب لتابعة التعليم في المراحل الأعلى .

— توفير الخدمات التعليمية المناسبة للمعوقين جسمانيا أو فكريا .

— تحقيق اللامركزية في الإدارة التعليمية على جميع المستويات .

ثامنا : تطوير البرامج والكتب والوسائل التعليمية ونظم الامتحانات بما يحقق تنمية قدرات الطالب ، وحفز قوى الابتكار والإبداع فيه تمشيا مع الاتجاه السائد بعدم حشد المعلومات وعدم الاسراف في تضخيم المقررات وحجم الكتب (١٥) .

تاسعا : توفير الرعاية الصحية والاجتماعية والنفسية للطلاب ، وكذلك الخدمات الطلابية الأخرى من ارشاد وتوجيه ، وفرص لممارسة الأنشطة الحرة في الرياضة والفنون والرحلات .. وغير ذلك مما يعاون على تحقيق التربية المتكاملة للطلاب .

عاشرًا : وضع سياسة علمية لإنشاء المباني المدرسية وتحسين تجهيزها وصيانتها ، وأن تتضمن هذه السياسة مراعاة مطالب البيئات وظروفها المتباينة ، بحيث تنحصر الى البساطة التي توفر الجهد والالتفاق ، وتساعد على التوسع ، بعد أن لوحظ أن المباني المدرسية تنفذ حاليا وفقا لنماذج محددة مما يتعارض مع ظروف بعض المناطق والبيئات .

كذلك فان هناك عدداً من الاعتبارات والمبادئ الأساسية لابد من مراعاتها عند التخطيط لاعداد الفنيين وهم القوى الأساسية فى الطاقة العاملة :

— ان التقدم فى تنفيذ المشروعات وتحقيق النهوض بمستوى الانتاج والخدمات ، يتوقف بالدرجة القصوى على خطة اعداد الفنيين وتزويدهم بالعلم والكفاية والتدريب على المهارات الفنية التى يستوجبها التقدم العلمى والتكنولوجى .

— ان حركة التصنيع التى تتجه اليها الآمال للارتفاع السريع بمعدلات التنمية الاقتصادية وتحسين مستوى المعيشة ، لا يمكن ان تنهض بدون كادر من القوى الفنية ، تتوازن فيه المستويات المختلفة بعضها مع بعض ، فلا يطفى عنصر على حساب عنصر آخر .

— ان العصر يفرض علينا اتباع سياسة تهدف الى تحقيق أقصى توسع ممكن فى جميع المجالات الصناعية والأخذ بكل جديد فى مجالاتها المختلفة ، وهذا يتطلب ملاحقة مستمرة للتطورات الصناعية التكنولوجية المرتقبة لتكون فى متناول المؤسسات القائمة على اعداد الفنيين .

— ان الازدياد السكانى المستمر فى المدن الكبيرة ، ادى الى زيادة الحاجة الى انشاء المساكن والمرافق وادارتها وتنظيمها مما استدعى ظهور صناعات جديدة للبناء والتشييد وصيانة المرافق وادارتها ، وهو أمر لم يحسب له الحساب الكافى فى مؤسسات اعداد القوى البشرية وان احتياجات المستقبل فى هذا المجال الحيوى من مجالات التعمير تتسع الى حوالى ٢٥٠.٠٠٠ ألف عامل جديد من مختلف المستويات (المهندس ، الفنى ، الصانع الماهر) (١٦) .

— ان المواصلات وحركة النقل والاتصالات بمختلف وسائلها وأدواتها وصيانتها وإدارتها من إدارة عليبة سليمة ، وتطويرها لمواجهة الطالب المتزايدة للبلاد ، تحتل الآن مكانة بارزة كقطاع حيوى وأساسى فى حركة التنمية ، ولا يوجد فى خطة أعداد القوى البشرية تخطيط مناسب لمواجهة احتياجات هذا القطاع على مستويات العمالة المختلفة .

— ان التطورات الصناعية والتكنولوجية المتوقعة تستعتمد على انخراط الأتوماتية والميكنة والالكترونيات والكهرباء ، والتوسع فى محطات الطاقة الحرارية وفى شبكات توزيع الكهرباء واستخراج البترول وتكريره وتصنيع مشتقاته ، والتمديد والالومنيوم والصناعات الكيماوية والغذائية ، الأمر الذى يفرض على التعليم الصناعى والفنى تطوير أساليبه ومناهجه ، فى اتجاه الصناعات الحاكمة فى جميع المشروعات الصناعية وهى : الميكنة والكهرباء والأساليب الأتوماتية والالكترونيات والكمبيوتر والتبريد والتكيف وصيانة وتشغيل الأجهزة الدقيقة ، واحتمالات استخدام الطاقة النووية فى المشروعات (١٧) .

— ان تطوير الزراعة والإنتاج المرتبط بها ، كالثروة الحيوانية والمائية مايزال يتطلب المزيد من الاهتمام ، لصلتها المباشرة بالغذاء ، ومازالت الطرق التقليدية هى التى تتحكم فى هذا الميدان الحيوى من ميادين الثروة القومية . والأمل فى الارتفاع بمستواه وزيادة إنتاجه يتوقف الآن على مدى قدرتها على انخراط الأساليب العلمية والميكنة لزيادة الإنتاج فيه راسيا وأفقيا . ويتوقف هذا فى المقام الأول على قدرتنا على تخريج القوى البشرية الفنية . ويلاحظ أنه مع امتداد شواطئنا وسهمة مياه بحيراننا والاحتمالات الضخمة للثروة السمكية ، فإنه لا يوجد الآن سوى مدرسة مهنية واحدة لصيد الأسماك ، ومازالت أساليب تربية الحيوانات

والاسماك متروكة دون تدخل علمي ، ويرجع ذلك الى عدم وجود
الفنيين والصالية الماهرة المؤودة بالعلم للعمل في هذا الميدان ،
كما ان اخلال الميكلة والوسائل الطبية في الزراعة لتطويرها يتطلب
تخصيص معاهد زراعية وصناعية مستقلة لتخريج الفنيين والصناع
المهرة اللازمين لتحقيق ذلك .

— ان قطاع الخدمات الذي يشمل : التعليم ، والصحة ،
والاعلام ، والسياحة ، والبنوك ، والفنقة ، والخدمات الدينية
والثقافية ، وخدمات الامن والعدالة — يحتل مكانة هامة في الحياة
الاقتصادية والاجتماعية من حيث حجم الانفاق عليه او العمالة التي
يحتاج اليها . ويمتلى هذا القطاع من نقص شديد في اعداد
المستويات الفنية الوسطى ، الامر الذي يهدد بخل كبير تبرز الان
بعض مظاهره فيما تعانيه الجماهير من صعوبات في هذا القطاع
الهام من ميادين العمل .

ادخال خبرة العمل في التعليم :

واذا كانت معاهد ومدارس التعليم الفني والمدارس النوعية
المختلفة — فضلا عن المعاهد والكليات الجامعية — تتصل اتصالا
مباشرا باعداد القوى العاملة اللازمة للتنمية ، الا انه من الضروري
ان يقوم « التعليم » كله على محور « العمل » حتى لا يقتصر هذا
على قطاع دون آخر وعلى شرائح اجتماعية دون غيرها ، فذلك
هو السبيل الرئيسي لكي يكون التعليم منتجا ولا نعنى بهذا
بالضرورة ان ينتج طلاب المدرسة الاعدادية « ملما » مادية
معينة كما يحدث في المدارس الزراعية او الصناعية ، وانما نقصد
به ذلك الالتحام الواجب بين الفكر والتطبيق ، العمل والنظر ،
ونقصد به كذلك توظيف المعرفة في مواجهة مشكلات المجتمع
والسيطرة على موارده وتوجيهها لصالح الجماهير .

يقول ماركس : « ان التاريخ العالمى المزعوم ان هو الا عملية انتاج للانسان نفسه عن طريق العمل البشرى » بينما حرص انجلز على بيان الدور الذى يقوم به العمل فى الانتقال بالموجود البشرى من مرحلة الحيوانية الى مرحلة الانسانية ، وذلك بقوله : « ان الفارق الجوهرى الذى يميز المجتمع البشرى عن جماعات القردة انها هو العمل » (١٨) . . ويمضى انجلز فى تفسيره لشتى الظواهر البشرية ابتداء من (العمل) ، فيقرر ان الاصل فى نشأة اللغة انها هو (العمل) لانه لولا حاجة الناس الى التفاهم من أجل أداء بعض الاعمال المشتركة لما ظهرت اللغة ، كذلك فالعلاقة وثيقة بين اليد والدماغ لان ترقى اليد البشرية قد اقترن بترقى الدماغ البشرية وتطور أعضاء الحس البشرية .

والمبدأ العام الذى يكمن وراء ادخال العمل فى المناهج هو ربط التعليم الفعلى الاكاديمى بتعلم خبرات الحياة من خلال ممارسة العمل البدوى باعتباره جزءا لا يتجزأ من النشاط المدرسى ، ولهذا المفهوم مزاياه الكثير ، ليس اقلها تكوين اتجاهات ايجابية نحو العمل ، واثر ذلك على نوع طموحات الفرد بالنسبة الى اختيار المهنة فى النهاية (١٩) .

ويجب ان يسبق ادخال العمل فى المنهج فحص دقيق للأهداف التى يتحتم تحقيقها والمنجزات الواقعية التى يمكن توقعها . ويخضع هذا المنهج بوجه عام لثلاثة خطوط هادية نسترشد بها :

(١) الاثر التربوى لفكرة (التعليم عن طريق العمل) فى معرض اكتساب المهارات وفى الاتجاه نحو العمل .

(ب) التوجيه نحو احتياجات العمل والمهنة وخطط تنمية المجتمع الذى تخدمه المدرسة .

(ج) . اسهلم وجود العمل في المنهج في خفض التكاليف وفي تمويل المدارس لنفسها . أن بعض الخبرات يؤكد هذا الخط أو ذاك ، في حين أن بعضها الآخر يحاول أن يشمل الخطوط الثلاثة .

ولقد جرت مناقشات وندوات ، وأجريت بحوث ودراسات حول أفضل السبل لتطعيم التعليم بالعمل وربطه به ، وكانت خلاصة هذه الجهود تدور حول الوسائل والمسالك الآتية :

١ — استخدام موقع العمل مكانا لتربية الطلاب . إذ يمكن اكمال وإثراء التعليم المدرسي عن طريق تنظيم نشاطات خارج المدرسة تجرى في المصانع والمستشفيات ، والمزارع والمصالح الاجتماعية ... الخ ، وهكذا فإن الشبان الذين يتلقون اعدادا « على الطبيعة » يمكنهم أن يجنوا من هذا الاعداد فوائد جمة ، إذ يكتسبون مهارات أساسية ، ويلاحظون سير المؤسسات ، ويكتشفون اهتماماتهم الخاصة ، ويتدربون على ممارسة عدة مهن ، ويتعلمون التعاون مع الكبار وتبoul المسؤوليات .. الخ .

٢ — خلق ظروف مشابهة لدنيا العمل داخل المدرسة بطريقة المحاكاة : وهناك طرق في هذا الشأن من أجل توثيق الصلة بين الطلبة والعالم الخارجى ، وهى تقوم على اعطائهم فرص الاشتراك في استقصاءات ومسوح تتناول مختلف جوانب المجتمع المحلى ، فبالاستطاعتهم مثلا أن يدرسوا ظروف العمل ، والبنية الاجتماعية، وشروط السكن (مبان عامة أو خاصة) ومختلف ألوان التلوث .. الخ، وذلك باجراء تعدادات ومقابلات وملاحظات وتقييمات على الطبيعة . وهكذا يستطيع تلاميذ صف أو أكثر ، ينتظمون في شكل فريق ، أن يرسموا « بروفيلا » لهذا أو ذاك من القطاعات التى تواجه صعوبات ومشكلات ، وأن يقترحوا حلولا مختلفة لها . ومن حسنات هذه النشاطات ، أنها تفتح الطلبة على صلة مباشرة

بالمواقع ، وتحثب التسهيلات التى هبهم من اعادة خلق ظروف العمل (٢٠) .

٣ — تناوب الدراسة والتعليم : ومع أن هذه البرامج فى تناوب التعليم والدراسة مشابهة للمناهج التى تضع التلاميذ فى اوضاع العمل خلال فترات قصيرة نسبيا ، الا انها تخطط عامة سلسلة من التدريبات المهنية التى تصفرق يوما واحدا ، او اسبوعا او حتى فترة اطول . وهذا يسمح خاصة بخفض كلفة النقل بين المدرسة وموقع العمل ويجعل ظروف التدريب اكثر انطباقا مع ظروف العمل المهنية ، كما يكون من الافيد ، فى المقابل ، ان تخصص فترات طويلة لدروس متصلة وغير منقطعة بدلا من الانتقال باستمرار من نوع من النشاط الى نوع آخر . وبالإضافة الى ذلك ، فان المؤسسات الصناعية تكون اكثر استعدادا لاستقبال الطلبة عندما يتاح تشغيلهم بصورة منتظمة ولفترات طويلة نسبيا .

٤ — التربية المعادة (التعليم المتناوب) . وهذا النموذج قريب جدا من النموذج السابق ، ويمكن أن يتخذ اشكالا عدة ، تنشد هدفا واحدا وهو ازالة الفصل الصارم للحياة الى فترتين متميزين : فترة للدراسة تليها فترة للعمل المفتج ، فالتربية المعادة تسمح للأفراد بايقاف دروسهم (بما فى ذلك الاعداد المهني الذى يجرى فى اطار التعليم المدرسي) ومزاولة عمل ملجور خلال بعض الفترات ، وفقا لخطة منتظمة . وهذا التناوب بين التعليم المدرسي وتجربة العمل غالبا ما يضاف الى التعليم المعطى مزيدا من الفائدة والمغزى كما أن هذا النظام يتيح للراشدين الذين لم يتجاوزوا فى دراستهم المرحلة الابتدائية أن يعودوا الى الدراسة ضمن شروط مؤاتية (٢١) .

.. هذه مجرد امثلة .. وهناك طرق واساليب أخرى كلها تستهدف جعل التعليم يتجه الى التنمية هدفا ووظيفة .

هوامش الفصل الاول

(*) مجلة التربية الجديدة ، بيروت ، أغسطس ١٩٧٨ ، ص ٧

(١) سماد خليل اسماعيل : مفاهيم جديدة في التنمية والتربية ومفزاها في تعليم الكبار مجلة (آراء) ، صرس الايان ، الصدحان (الاول والثاني) ١٩٧٦ ، ١٣

(٢) محمد احمد الفنام : التنمية والموارد البشرية وتعليم الكبار ، في المرجع السابق ص ٢٧

(٣) حامد عمار : التربية العربية وعاندها الانمائي . في (ندوة التعليم والتنمية) الاسكندرية ٢٩ ، ٣٠ ابريل ١٩٧٨ منشورات (المعهد العربي للتخطيط بالكويت) ص ٦٩

(٤) المرجع السابق ص ٧٠

(٥) استراتيجية تطوير التربية العربية ، ص ٣٠٠

(٦) محمد نبيل نوفل : التعليم والتنمية الاقتصادية ، الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٩ ، ص ٨٩

(٧) المرجع السابق ص ٩٢

(٨) المرجع السابق ص ٩٢

(٩) تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى ، الدورة التاسعة (١٩٨٢/٨) ص ٥٤

(١٠) المرجع السابق . ص ٥٥

(١١) المرجع السابق . ص ٥٦

(١٢) المرجع السابق . ص ١٠

(١٣) تقرير المجلس القومى للتعليم ، القاهرة ، الدورة الاولى ١٩٧٤ ، ص ٢٠

(١٤) المرجع السابق . ص ٢١

(١٥) المرجع السابق . ص ٢٣

(١٦) التعليم الفنى ودوره فى اعداد القوى العاملة ، ص ٨٧

(١٧) المرجع السابق . ص ٨٨

(١٨) مصطفى عبد القادر عبد الله : مفهوم العمل وتطبيقاته التربوية فى التعليم الثانوى العام فى المجتمع المصرى المعاصر . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ١٩٧٩ ، ص ٧٠

(١٩) ج. خوان كاسيوس : التربية والعمل : عرض للقضايا والتجارب الهامة ، مجلة التربية الجديدة ، بيروت ، العدد (١٢) ، اغسطس ١٩٧٧ ، ص ٣١

(٢٠) المرجع السابق . ص ١١٨

(٢١) المرجع السابق . ص ١٢٠

الفصل الثانى

البحث عن فلسفة للتعليم

وظيفة الفلسفة :

التفكير الفلسفى ظاهرة ثقافية ذات دلالة اجتماعية خطيرة. فهو — كالتفكير فى العلم والسياسة والأدب والفن — نشاط فكري ينشأ استجابة لحاجة اجتماعية ، ويتأثر ويتلون بظروف المجتمع السياسية والاقتصادية والعلمية والدينية . وهو يقوم استجابة للحاجة الى ايجاد التكامل فى السلوك الجماعى واستعادة توازنه الذى يكون قد اخلت نتيجة للتناقض فى الاهتمامات والمصالح على المستوى الجماعى(١) .

فحينما تكون اهتمامات ومصالح الأفراد والجماعات من البساطة وعدم التعقيد بحيث تتداخل فى بعضها البعض فى سهولة ويسر ، وحينما لا تكون على درجة من التبلور والتعقيد تجعلها تتنازع وتتصارع — فى هذه الحال لا تكون الحاجة الى الفلسفة ماسة وملحة . ولكنها تكون هكذا حينما تتضارب المصالح والقيم والغايات الاجتماعية ، حينما تتعارض مثلا مصالح وقيم المحافظين — الذين يرتبط نفوذهم بالأوضاع التقليدية الموروثة — مع مصالح وقيم التقدميين الذين يسعون الى تطوير الأوضاع القائمة ، أو حينما يتعارض الاهتمام العلمى مع الاهتمام الدينى وتتعارض المصالح والقيم التى تقف وراء كل منهما ، أو حينما تصطرع مصلحة

اقتصادية مع مصلحة علمية ، أو يتعارض الاتجاه العلمى مع الاتجاه السياسى .. فى مثل هذه الحالات كثيرا ما يقوم الفكر بذلك النشاط الذى نسميه فلسفة ذلك النشاط الذى يساعده على مواجهة ذاته ، على اعادة النظر فى قيمه ومعتقداته واهتماماته وأساليبه الفكرية واتجاهاته السياسية والاقتصادية والاجتماعية ويصبح هذا النشاط الفكرى وسيلة هامة تعين على التطوير الاجتماعى (٢) .

وتعتمد فلسفة التعليم على الفلسفة العامة حيث أن المشكلات الرئيسية فى التربية والتعليم تعتبر فى أساسها مشكلات فلسفية ، فنحن لا نستطيع أن ننقد المثل والسياسات التعليمية القائمة أو أن نقترح مثلاً وسياسات جديدة دون أن ننظر فى مشكلات فلسفية عامة مثل : طبيعة الحياة الجيدة التى ينبغى أن يودى إليها التعليم ، وطبيعة الانسان ذاته حيث أن الانسان هو موضوع التربية ، ومن أجل نموه تنظم الجهود التربوية ، وبطبيعة المجتمع لأن التربية عملية اجتماعية ، تشتق أهميتها ووظائفها من المجتمع ذاته ، وبطبيعة الوجود حيث أن المعرفة التى نسعى الى اكتشافها والوصول إليها هى وسيلتنا فى الكشف عن عناصره حتى نتمكن من السيطرة عليه .. وعلى ذلك ، فإن فلسفة التعليم تعنى ذلك الجهد المقصود لتطبيق الفكر الفلسفى فى ميدان التعليم (٣) .

ولعل أهم ميزة يوفرها وجود فلسفة للتعليم فى المجتمع ، هى توفير النظرة العامة الشاملة اللازمة للبصر الصحيح بالمشكلات وحلولها ، ومن المعروف أن من أنواع الوحدة التى توجد بها الاشتات لتستقيم لنا الحياة ، وحدة الفكر التى تلتبسها عند الشخص الواحد أو عند الأمة الواحدة لتربط بها وحدات فكرية صفرى تتفرق فى موضوعاتها وفى وجهات النظر الى تلك الموضوعات لكنها على تفرقها وتباينها تنضم برابط واحد لتكون حياة فكرية

واحدة ، والا لما تكاملت لأحد شخصيته الفريدة التي تميزه عن سائر الأفراد ، ولا تكاملت لأمة خصائصها التي تفردها بين سائر الأمم (٤) .

كذلك فإن وجود فلسفة للتعليم من شأنه أن يعين الأهداف والغايات التربوية التي ينبغي تحقيقها ، والوسائل العامة التي ينبغي اتباعها من أجل ذلك ، وهي تحدد وتفسر الغايات القائمة ، والوسائل المتاحة للنظام التعليمي وتطرح غايات ووسائل أخرى من أجل تطور هذا النظام في ضوء التطورات والتغيرات المختلفة التي تحيط بهذا النظام ، فالحقائق وحدها لا تعتبر كافية في هذا المجال ، فهي قد تشير إلى نتائج اتباع سياسة من السياسات ، ولكنها لا تستطيع أن تكون مؤشرا يدل على أن هذه السياسة أو تلك أفضل من غيرها أو أنها مرغوب فيها ، فاختيار السياسة التعليمية يتطلب الرجوع إلى الفلسفة السياسية ، إذ بدونها لا نستطيع أن نناقش بذكاء دور المدرسة في تحقيق الديمقراطية ، وممارستها في الإدارة وفي الحياة العامة مثلا ، كما ينبغي الرجوع إلى الفلسفة الاجتماعية إذ بدونها تفقد أهداف التعليم المصدر الرئيسي لها ، وهكذا فإن فلسفة التعليم تبرز علاقة النشاط التربوي بالمجالات الأخرى ، كما تبرز علاقة أجزاء هذا النشاط وعناصره بعضها ببعض (٥) .

من أجل هذا فإن المهنيين بتطوير التعليم في مختلف المجتمعات يحرصون أشد الحرص على البحث عن « الفلسفة » التي توجه التعليم . ومع الأسف فإن كثيرين من قيادات التعليم في مصر يخلطون خطأ واضحا أن لم نقل فاضحا بين فلسفة التعليم وسياسة التعليم ، وبين هذا وذاك وبين الاستراتيجية التعليمية . ولاشك أن البصر بالمسار الصحيح يقتضي الوعي بالحدود بين هذه الجوانب حتى ولو كان بينها قدر من التداخل ، وهذا ما سوف

نحاول ايضاحه بايجاز يقدر الامكان حتى لا نقوه في ازمة النقاش
الاكاديمي المتخصص .

فالساسة التعليمية مصطلح يتداوله المشتغلون بالشئون
التعليمية ليعبروا به عن معنى رسمى يتبعه رجال الدولة لاصلاح
نظام التعليم وتربية المواطنين (١) . وتصاغ سياسة التعليم فى
اطار خطة محددة تضعها الدولة والتي من شأنها تمكينها (أى
الدولة) من بلوغ الأهداف التى وضعتها للمجتمع صيانة له
وحفاظا على مصالحه ورغائمه . وتتضمن هذه السياسة عددا
من الأهداف الكمية والنوعية ، وطرقا لوضعها موضع التطبيق
واجراءات لتطوير أهداف بغية الوصول اليها ، وبالاختصار تنظيم
القرارات . وتتضمن أيضا معيارا يرتكز على المثال الذى يعتر به
المجتمع والذى يتطلع اليه ، وهو ما ينعكس حتما فى اختيار
الأهداف وفى تسلسل أهميتها ولا يخفى أن السياسة التعليمية
تحتوى على مفهوم معين للانسان فى كل الأبعاد الفردية والاجتماعية
والموائية .. وهذا المفهوم لا يدرك عن طريق قرار أو مرسوم ، انما
تحدده أهداف من شأن بلورتها فكريا أن تجعل السياسة التعليمية
ديناميكية .

وهكذا تنماشى الأزواج : فلسفة/غايات ، وسياسة/أهداف
معا ، غير أن الزوج الأول أشبه بالمحور غير المرئى ، والذى
يعتبر الثانى هو المرئى منه والأسهل عرضا (٧) . والأول يصعب
التعبير عنه ، أما للشعور بأنه واضح أو لأنه يبقى مشعورا به
جزئيا حتى أنه يبقى أحيانا بالفعل غير معبر عنه ، ولا يمكن أن
تعمل السياسة وأهدافها فى معزل عن فلسفة التعليم وغاياته ،
وتأخذ فلسفة التعليم شكلا لا على أساس نظام يتألف من سياسة
مخططة وأهداف ، ولكن على أساس قوة ديناميكية يمكنها إعادة
الحياة الى عدد من النظم بسياساتها وأهدافها — وارشادها نحو

فكرة معينة عن الإنسان باعتباره كائنا مفتحا ومتطورا ، هدفه
تكميل الإنسان وتوجيهه نحو تمامه الفردى والاجتماعى من خلال
التربية للبنية الأساسية للمجتمع .

أما وظيفة الاستراتيجية فى التعليم ، فهى تحويل السياسة
التعليمية الى مجموعة من القرارات المشروطة بظروف الزمان
والمكان ، فهى التى تحدد نسق النظام التعليمى ، وتؤلف بين
عناصره ، وتختار نوعية المسالك المنتهجة والإجراءات الممارسة
أنها رؤية مستقبلية وأساليب مترابطة ، تتفهم طبيعة الأهداف
العامة وترجمها فى مبادئ وقواعد ، تسمح بتفصيل خطط
وبرامج محكمة ، ذات مضمون قىمى واتجاهات متوافقة بحيث
توحد وظيفية النظام فى كل مستوياته ، ويصبح للدرس التعليمى
فى النهاية معنى واضح مقصود يعيه تماما المدرسون فى طرائق
تعليمهم ، والمتنشون فى نظم تقويمهم ، والتلاميذ فى دوافع
تحصيلهم (٨) .

نظام بلا فلسفة :

والواقع أن نظامنا التعليمى . وقد غابت عنه مثل هذه
الاستراتيجية — أصبح نظاما قائما ، متنافرا فى كل عناصره ..
يحيط به الغموض والاضطراب من كل جانب وتتعارض فيه
النظرية مع التطبيق ، وتتحول فيه المثالية أو الجودة المترسمة
فى الأهداف الى نوع من السخف العملى أو الاسفاف ، ولا نجد
فيه من صدق التطورات الجريئة الا خلافا من الممارسات الرديئة .

وفىما يلى نسوق عددا من الأمثلة :

فقد أخرجت وزارة التربية والتعليم فى يوليو سنة ١٩٨٠
ورقة بعنوان « تطوير وتحديث التعليم فى مصر » سياسته وخطته

وبرامج تحثيقه ، لا يستطيع مخطط علما يقسمها الا ان يقسم بالتقدير لما خوته من ومى بوظيفة سياسة التعليم وضرورة ربطها باستراتيجية محددة لكن المشكلة الجوهرية ، أن رسم السياسة التعليمية لابد أن ينبثق من « فلسفة للتعليم » أو من « نظرية تربوية » يتبناها المجتمع ، وهو الأمر الذى لم يحدث مما يجعل السياسة المرسومة تتسم بطابع كاتبيها وفلسفتهم الخاصة ، ومن ثم تكون عرضة للإصابة بالسكة القلبية عندما يتغير الوزير الذى لابد أن تكون له هو الآخر رؤيته الخاصة المختلفة فى كثير من الأحوال عن رؤية سابقة ، هذا على الرغم مما تشير اليه الورقة من أنها حصيلة العديد من الآراء والمناقشات التى دارت قبل فلك سنة ١٩٧٩ حول ورقة سابقة صيغت فى صورة مشكلات وتساؤلات وقضايا ، فلك أنه مع تصديقنا بحدوث ذلك ، الا أن هذه الآراء والمناقشات صبت فى النهاية فى إمد محدودة بالوزارة كانت تأخذ ما تريد وتترك ما لا تريد وبالتالي ، فإن « المنطلق الخاص » و « الفلسفة الفردية » ظلت هى المعيار وظلت هى الطابع الأساسى .

ومما لا يقل عن ذلك خطورة أن لم يتنوق ، « المناخ » الاجتماعى العام الذى نبتت منه هذه السياسة ، ومرة أخرى فلنتذكر أنه ساد خلال عامى ١٩٧٩ ، ١٩٨٠ عندما أشد مد القهر والاستبداد ، ووقت أن كانت « مافيا » الانفتاح هى السيطرة وهى المهيمنة على مقررات الجاهل بكل ما كانت تمثله من انتهازية ووصولية وجشع واستغلال وأساليب طفيلية تأخذ أضعاف ما تعطى أن كانت أصلا تعطى ، انتهاؤها الى الرجعية والاستعمار بها تزيت بأزياء مزيفة عليها اسم « مصر » و « الوطنية » وما الى فلك من شسعارات ما رفعت الا لتخدع الناس .

ونعود الى الأمثلة .. فهذه السلسلة تؤكد أن من مبادئه الأساسية (٩) « إن التعليم الحديث نظام حياة ، يمتد بامتداد حياة الفرد ، ويرتبط بتطور دور الفرد في المجتمع ، ذلك التغير الذي يفاقر بلوه المعمرى والمهني ، ولذلك يتناول النظام التعليمي الحديث كل مراحل وجوانب النمو الانساني ، ويستغرق مختلف المؤسسات التي عملهم في إعداد الفرد للحياة الحرة المنتجة المثمرة » .

حديث طويل جميل يكفي ويلا دراسة دقيقة أن تطلعت حولك لتلتقط عشرات الأمثلة التي تؤكد أن سلسلة التعليم في مصر لا تقوم أبدا على هذه المسألة ، وحتى لا نستطرد يكفي أن نشير أن النظام الرسمي للتعليم يخرج مرحلة الحضنة ورياض الأطفال من إطاره .. وهى الفترة الأساسية التي تترسخ فيها الأسس والمبادئ التي تقوم عليها شخصية المواطن وتترك هذه الفترة للقطاع الخاص دون خطة أو برنامج !

مثال آخر ، تقول الورقة أيضا أن سلسلة التعليم في مصر تؤكد على ضرورة « إزالة الحواجز بين التعليم النظامي والتعليم غير النظامي في ضوء نظرة شاملة لاعداد (الأفراد) وتقديم فرص تعليمية متعددة ومتنوعة لهم بحيث يتيسر لكل فرد فرص الاستفادة من مختلف مسارات التعليم المتاحة وفقا لظروفه وإمكاناته الخاصة (١٠) » .

ونحن نسأل : وكيف يتم هذا ؟ وهل هم بالفعل ؟ الاجابة هي بالنفي ، أنها مسطور بواقعة قلخ بالآليات لورين جرسها الجميل ، لكنها خيالات وأضغاث أحلام تخدر النفوس واليهوت من قبيال تلك الآمال والتطلعات التي تعجز وتكر المواطن أن يتحرك ويعمل !

والقارئ للفقرة الأخيرة من الورقة لابد أن يستغرق في الضحك. تطبيقاً للمثل القائل « شر البلية ما يضحك » ، ذلك أنها تأخذه الى عالم وردى يخيل للانسان فيه أن التعليم المصري هو « جنة الله على الأرض » إذا صح هذا التعبير خاصة واننا نقراه في أواخر عام ١٩٨٤ أى بعد سنوات أربع من كتابتها حيث تصرخ الوقائع والأحوال بأن ذلك الذى تحدث عنه لم يحدث على الاقل بهذه الدرجة أو بهذه الصورة .

فعلى أساس مرسومته السياسة « فان حركة تطوير التعليم وتحديثه ستجرى فى التو (هكذا !!) وفى السنوات القادمة على خطوط متوازية ، وفى تدافق واتسجام وفى آن واحد ، وعلى شتى المستويات ، وفى مختلف المواقع (الوزارة والمحافظات والمحليات) فينتشر التعليم ما قبل المدرسى بحسب الامكانيات المتاحة (أنه يترك لنفسه الفرصة لكى يفلت عند الحساب !!) والتعليم الاساسى يأخذ شكله وينمو كما وكيفما ، فى الوقت الذى يتطور فيه التعليم الثانوى وتتعدد مجالات الدراسة فيه ، والتعليم الفنى والمهنى تزداد كفاءة الأداء فيه وجودة خريجيه ، ويتطور فيه التعليم الثانوى للعام ، والتعليم فى المناطق المستحدثة فى الصحراوات والمدن الجديدة يجرى على قدم وساق (!!) ، فى الوقت الذى ينهض فيه التعليم فى الوادى ، ويرتفع مستوى كفاءة الادارة التربوية ، وتتوافر الابنية المدرسية والتجهيزات المدرسية، وتتحسن كفاءة محتوى التعليم وأساليبه ، وتتطور مصادر تمويل التعليم ودعمه » .

وتزيد الورقة فى اغراق القارئ فى التفاؤل المخضر فتقول : « والمستهدف أن يبدأ التطوير فى العلم (١٩٨٠) وأن تتحقق معظم مقومات التطوير مع منتصف الثمانينات ... » النسنا الآن على مشارف هذه الفترة ؟ فهل تحقق هذا بالفعل ؟ ان صفحات

الدراسة الحالية مليئة بالإجابات المضادة ، وكثير منها يستند الى وثائق وتقارير رسمية !!

وإذا كانت سياسة التعليم في مصر قد اكدت في الورقة المشار اليها اهمية الاستناد الى « الذاتية الثقافية العربية » ، فانه من الاهمية بمكان في موضوعنا هذا أن نسترشد بورقة المناقشة التي طرحها اتحاد التربويين العرب في ندوة خاصة عقدت ببغداد في صيف سنة ١٩٨١ بحثا عن « نظرية عربية للتربية » (١١) .

نحو نظرية عربية للتربية :

✽ فالنظم التربوية العربية في حركتها نحو المستقبل ، تحتاج الى أكثر من نظرية عربية بحسب الموضوع الجزئي أو الكلي الذي تركز عليه هذه النظرية ، فهي في حاجة مثلا ، الى نظريات عربية في التعلم يكون موضوعها الموقف التعليمي لتعلمي داخل المدرسة وخارجها في الاقطار العربية بظروفها وأوضاعها الثقافية وبإمكانياتها المادية وعناصرها البشرية المختلفة (نسبيا) عن تلك التي توجد في الخارج ، كذلك هي في حاجة الى نظرية أو نظريات عربية في علم النفس التكويني (تكوين الفرد ونمو الشخصية) تنبثق من واقع حياة العرب وقيمهم وتأخذ في الاعتبار خصائص الشخصية العربية الأصيلة بكرامتها ونخوتها ، وجهادها واجتهادها ، وزهدا وبساطتها وتفتشها ... الخ ومثل هذا يقال عن الحاجة الى نظرية أو نظريات عربية في ديناميات الجماعة والعلاقات الانسانية تستقرا عناصرها الأولى من واقع الحياة في القرية العربية والى في المدينة ، كذلك فان النظم التربوية العربية في حاجة الى نظريات عربية في الإدارة التعليمية وفي علاقات المدرسة بالبيئة وفي اقتصاديات التعليم وكلها تستحق من صميم الواقع العربي وأمل المستقبل .

* ان هذه النظريات وغيرها مما يمكن تسميته بنظريات
فرعية لا تقوم وتستقيم الا بالبحث العلمى فى مؤسسات ثائرة على
البحث المتقدم داخل الجامعات العربية وخارجها على الصعيد
القطرى وعلى الصعيد القومى . وتنمية هذه النظريات وانضاجها
يحتاج الى وقت يمتد الى عقود . ولا يفوتنا ان التوصل الى
نظريات من هذا القبيل يعنى ان علوما تربوية عربية عصرية قد
قامت بالفعل ، وانه بقيام هذه العلوم يكون العرب قد بلغوا
مرحلة الفطام .

* يبقى بعد ذلك النظرية العربية الشاملة فى التنمية
التربوية التى تنظم النظريات الفرعية التى سبق ايرادها وتنسجم
معهما تتفاعل كلما تقدم البحث فيها جميعا ، هذه النظرية الشاملة
هى التى تستحق التفكير فيها من جانب التربويين العرب املا
فى ان يكون هذا التفكير وما يفضى عنه من ملاحظات ومقترحات
اثارة بدء فى بناء النظرية (١٢) .

* ان التربية فى نموها لا تصح رؤيتها فى طسوه نفسها ،
وانما هى ترى عادة رؤية سليمة من خلال السياق السياسى
الاجتماعى الاقتصادى الذى توجد فيه وتتحرك به وله ، ومن
اجل هذا كانت النظرية الشاملة للتنمية التربوية اوسع من مجرد
نظرية فى التربية بحدودها التى نعرفها فى التعليم النظامى انها
نظرية واسعة سمة الثقافة العربية . (بالمعنى الانثروبولوجى)
وتعتمد على حقائق الواقع العربى بمنظوره السياسى الاجتماعية
الاقتصادية المتحركة فى التريسة والمواجهة لنموسها ، وفى نفس
الوقت تضع نصب عينها وتبينها فى تشكيل التربية من النموس
بالمعدل المرجو لخدمة اهداف المجتمع العربى .

كيف نصل الى فلسفة التعليم :

أما الطريق الاجرائى الذى نقتصره للوصول الى النظريات الفرعية ، هم الى النظرية العامة بالنسبة الى التعليم فى مصر ، فيمكن ايجازه فيها على من مسارات (١٦) :

١ - المسار الاول ، تسير فيه مجموعة من الباحثين تضع امامها كافة المشروعات والجهود التى قصد بهما تطوير التعليم فى مصر واصلاح شئنه سواء تلك التى وقف بها عند حد القول والكتابة او تلك التى عرفت طريقها بالفعل الى مجال التطبيق جزئيا او تكلها لدراسة ماثباتها من سلبيات ، وما وقف فى طريقها من عقبات والاسباب والعوامل المسؤولة عن ذلك والوقوف على ايجابياتها .

٢ - المسار الثانى : لا يكون - عند مرحلة البحث والدراسة - بالتصدي لقضية التعليم ككل ، ان ذلك قد يتيح فرصة النظرة العامة الشاملة ، ولكنه فى اغلب الأحوال قد يؤدى الى اغفال بعض الجوانب الهامة فى القضية واعطائها الوزن الذى تستحقه وينتهى الى عموميات وتجسيدات تتشبع باللفظية والطموح الذى يتجاوز امكانيات التنفيذ والتطبيق ، ومن هنا فانه من الضرورى فى البداية الا يكون البحث جليا ، بل تعدد مؤثرات نوعية لدراسة المشكلات والاضاع الحالية فى : نظام التعليم - المعلم - ادارة التعليم - مناهج التعليم - الامية - تعليم الكبار .. الخ .

٣ - المسار الثالث : يحصل بطرق وتجارب المجتمعات الاخرى التى سبقتنا فى بعض النظم ذلك فى معرفتها اثر هام وضرورى للوقوف على ذلك النظام الذى ساعد على مثل هذا

التقدم وفهم هذه الفلسفة التى تكمن وراء ما بذل من جهود وما اقيم من مشروعات وهذا لا يكون بمجرد قراءة ما كتب عن هذه المجتمعات ، وانما يكون بإرسال عدد من المختصين فى مهمات علمية الى بعض البلدان المتقدمة فى الشرق أو فى الغرب لدراسة النظم التعليمية ومناهجها وفلسفتها وسياسات التعليم مدة كافية قد تستغرق شهورا ، وتدوين نتيجة هذه الدراسة فى تقارير توضع تحت يد الذين سيتولون صياغة الفلسفة او النظرية العامة للتعليم فى مصر .

٤ - والتعليم ليس مسألة فنية فقط ، وانما هو موضوع له جوانبه القومية والسياسية ، لذلك كان ضروريا أن تأخذ الأحزاب السياسية على عاتقها دراسة قضايا التعليم ومسائله . يعتقد عدة مؤتمرات واجراء المناقشات الواسعة حول الموضوع مع تسجيل كل هذا ووضعه فى تقارير خاصة .

٥ - وهناك من الزوايا والجوانب فى حياتنا التعليمية مما لا يمكن ادراكه ادراكا سليما عن طريق الدراسات المكتبية وحدها ، ومن هنا فمن المستحسن أن تشكل لجان لمختلف المحافظات بالجمهورية ، تزور المدارس والادارات التعليمية وتتدخل الفصول ، وتسال المدرسين والاداريين والقطار فيها يواجهونه من مشكلات وما يقابلونه من صعاب ، فذلك يتيح فرصة ذهبية لاعطاء صورة فوتوغرافية لواقع التعليم فى مصر بعيدا عن التزييف ومحاولات التزوير واساليب الإدارة وغير ذلك من وسائل طمس معالم الواقع .

٦ - ومسألة التعليم لا تهم العاملين بالهيئة التعليمية فقط ، اذ لا يوجد - على وجه التقريب - منزل الا وله ابن أو أئنة أو أكثر فى دور العلم ، ومعنى هذا ضرورة مشاركة اولياء الأمور

في مناقشة القضية . ولاشك أن وسائل الاعلام المختلفة هي المجال الهام الذي يخدم هذا الغرض ، ويكون ذلك بتخصيص مختلف الصحف والمجلات أماكن فيها لنشر ما تنقله من آراء ، وكذلك بالنسبة للإذاعة والتلفزيون ، وتكون هناك لجنة لتجميع ما يذاع وينشر من آراء وتلخيصه وتصنيفه .

ويعد تجميع مختلف التقارير والدراسات السابقة من هذه المسارات الست ، تشكل هيئة قومية لدراساتها والخروج باطوار عام يحدد فلسفتنا التربوية وإبعادها المختلفة .

ان دعوتنا الى استقطاب فكرى او وحدة فكرية في مجال التعليم ، ليست دعوة الى واحدة فكرية ، او الى سيادة فكرة واحدة أشبه بالمعتيدة النهائية الجامدة . انها دعوة الى تصفية بقايا الفكر الإقطاعى والرأسمالى والاستعماري في بلادنا ، هذه البقايا التى تحول دون الرؤية الصحيحة لمشكلاتنا التربوية والحلول الصحيحة لها ■

وهي ليست دعوة الى منظومة محددة من الأفكار الجاهزة ، بل هي دعوة الى نظرة جديدة ، تتسلح بعقلية علمية موضوعية تبين بها قوانين الحركة الثقافية من حولنا ، والحركة الاجتماعية ونسعى بها للسيطرة عليها وتوجيهها لخدمة أهدافنا ومبادئنا .

انها ليست اذن دعوة الى كهنوت فكرى او عقائد جامدة ، ذلك أن العقلية العلمية وتطبيقاتها ، عقلية تقدمية ، متجددة لا تحتجزها أوهاجم ولا تحركها انفعالات ولا تقف بها غايات نهائية، بل هي حوار متحرك مع الواقع المتحرك أبداً ، وهي ليست حواراً متعالياً على هذا الواقع ، بل هي حوار فعال في هذا الواقع يخترق مبادئه وينضجها ويجدها بالممارسة الحية ، ولانقد الخلاق(١٤) .

ولا يستطيع أن يترك هذا الجزء دون أن يفهم على ضرورة
التغلب على تلك الآفة الزمنية التي تجعل حركة التعليم في مصر
الآن وهي : خلو مواقع السلطة التعليمية من أصحاب الفلسفة
التربوية .

فطبيعة مصر النهرية حتمت أن تكون منذ أقدم العصور
وحدة سياسية تتصف السلطة فيها بالمركزية المتطرفة . ولما كان
ذلك قد استمر آلاف السنين ، فقد أصبح المجتمع المصري
مجتمعا حكوميا تلعب فيه الحكومة الدور الأكبر والأهم ، ووتر
في أذهان الناس أنها هي القوامة على كل صغيرة وكبيرة ، وأنها
إذا قالت هذا حق ، فلا ينبغي القول بعكس ذلك ، وإذا قالت
هذا خطأ ، فينبغي الاعتقاد في صحة هذا الرأي . ومن هنا أيضا
كان لنا أن نعلق أهمية كبيرة على شخصية القسائم بالسلطة
وسير العمل (١٥) ، ومن هنا أيضا كلل لنا أن نعلق أهمية كبيرة
على شخصية القائمين بالسلطة التعليمية في البلاد ، ومن أسف ،
فإن معظم مواقع السلطة التعليمية منذ عشرات السنين حتى
الآن كانت تملأ من قوى الفلسفة التربوية الواضحة المعالم ،
البيئة القيسية ، المنسقة الجوانب إلا في ظروف قليلة وشخصيات
محدودة .

وأهمية ذلك تكمن في ضرورة ضمان وجود إطار فكري موحد
متسق ينظم أعمال الأجهزة التعليمية ويهدف الى تحقيق أهداف
محدودة واضحة ، وكذلك دراسة المشكلات والعوامل دراسة
جادة بعيدة عن المؤامرات والولع بهجور رفع الشعارات ،
وأيضا توفير الأسس الفكرية التي يمكن تعليم العمل التعليمي
عليها صحيحا وسليما . ولا ينبغي أن يزعم أحد أن الوزارة
منصب إداري بحت ، أنها بمنصب سياسي ، والمنصب السياسي
لا بد أن تتوفر لشاغله الرؤية الفكرية السليمة ، والجودة الفلسفية

المحدد. هذا بالاضافة الى ان ذلك اذا كان من الممكن ان يحدث بالنسبة للوزارات الأخرى ، إلا أنه هنا أيضا لا يمكن أن يكون كذلك لوزارة التربية والتعليم ، فمهمتها انفسائية بالدرجة الأولى ، مهمتها بناء البشر ، وعملية كهذه ، لا يمكن أن تدور في إطار إدارية بحتة دون فلسفة واضحة وإطار فكري متسق (١٦) .

والأمر ليس أمر وزير فقط ، ولكنه ينطبق كذلك على كافة القيادات في مختلف الأجهزة التعليمية ، والقصاص كثيرة تلك التي يرونها المدرسون الجدد الذين يستخرجون معاهد وكليات أعداد المعلمين ، وكيف أنهم عندما يبدأون في ممارسة مهنة التعليم يملأهم الحساس لتطبيق ما تلقوه من أفكار ونظريات في العلوم التربوية والنفسية ، ثم إذا بهم يصطدمون بقيادات متحجرة تجد السلامة في الروتين ، والضرورة في التجديد والابتكار تجد العافية في السير وفق قواعد عفاة أكثر مما تعدها في النظريات والإنكار التربوية التقدمية .

ولاشك أن هذا النقص الكبير يضع الفكر التربوي أمام عقبات تحول بينه وبين تحقيق الهدف المرجو منه وخاصة تغيير الواقع ونقده وتحليله ومواجهته مادامت قيادات العمل التعليمي لا تؤمن به إلا من حيث « التظاهر » والمشاركة اللفظية . ولا يقف الأمر عند هذا الحد ، وإنما يتعداه الى خطر آخر ، وهو افتقار العمل التنفيذي للوضوح الفكري اللازم لحسن سيره وفيه أيضا انقمار الفكر التربوي وحرمانه من الثراء الذي يمكن أن تكسبه إياه خبرات الواقع .

هوامش الفصل الثاني

(١) صادى سيمان : الفلسفة والتربية ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٦٢ ، ص ٤٧

(٢) المرجع السابق ، ص ٤٨

(٣) محمد الهادي عفيفي : في أصل التربية ، الأصول الفلسفية للتربية ، القاهرة ، ١٩٨٠ ، ص ١٠

(٤) زكي نجيب محمود : في حياتنا العقلية ، بيروت ، دار الشروق ، ١٩٧٩ ، ص ٨٠

(٥) محمد الهادي عفيفي : في أصول التربية ، ص ١٢

(٦) عبد القادر يوسف : حول النظرية العربية في التربية ، في مجلة « المستقبل العربي » مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، فبراير ١٩٨٢ ، ص ٥٦

(٧) المرجع السابق ، ص ٥٧

(٨) محمود قدير : حول فلسفة الاهداف التعليمية وتطورها في مصر ، وثيقة مرجعية رقم (٦) قدمت في اجتماع الخبراء حول فلسفة التربية واهدافها في البلاد العربية ، بيروت ١١/٢٨ - ١٩٧٧/١٢/١ على الالة الكتانية ، ص ٢٥

(٩) جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم : تطوير وتحديث التعليم في مصر ، سياسته وخطته وبرامج تنفيذه ، يوليو ١٩٨٠ ، ص ١١

(١٠) المرجع السابق ، ص ٢٢

(١١) محمد احمد الفخام : حول نظرية عربية جديدة للتربية ، في مجلة (التربية الجديدة) مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في البلاد العربية ، بيروت العدد الثالث والعشرون ١٩٨١ ، ص ٦

(١٢) المرجع السابق ، ص ٧

(١٣) ذكرنا هذا الرأي في خطاب مفتوح وجهناه الى رئيس وزراء مصر
الاسبق الدكتور محمود فوزى ونشر بمجلة المصور في ١٩٧١/٢/٥

(١٤) محمود أمين العالم : الثقافة والنسوة ، بيروت ، دار الاداب ،
١٩٧٠ ، ص ١٨٧.

(١٥) سعيد اسماعيل على : دراسات في التربية والفلسفة ، القاهرة ،
عالم الكتب ، ١٩٧٢ ، ص ١١٢

(١٦)

الفصل الثالث

آزمة الفكر التربوي في مصر

.. وكان مجلة الزمان لا تتور !!

عندما تولى الدكتور محمود فوزى رئاسة الوزارة عقب وفاة الرئيس الراحل جمال عبد الناصر في خريف ١٩٧٠ نشر محمد حسنين هيكل حديثا هاما معه أكد فيه الدكتور فوزى على انه يولى اهتماما كبيرا لقضية التعليم لاعتقاده بأنه السبب الرئيسى الذى جعل بلدا مثل اليابان تحقق ما أصبح يسمى بـ « المعجزة اليابانية » مع انها بدأت مسيرة الحداثة مع مصر في مطلع القرن التاسع عشر .

صحيح ان هذا الراى يحتاج الى مناقشة لاختلاف الظروف التى أحاطت بعد ذلك بالبلدين ، لكن ما يهمنا أبرزه هو ذلك النشاط الذى دب فى مختلف الجهات بحثا ونقاشا وتفتيشا فى « التعليم » وكأن القوم قد اكتشفوا أهميته فجأة ، ولكنها « مادة قومية » لا فى مصر وحدها ، وانما فى معظم ان لم يكن كل بلدان العالم الثالث ، حيث يتمحور النشاط عادة حول رآى السلطة واهتماماتها ، فيقف الحاكم كالمليسترو تتعلق بحركة يده العيون تتعلو الاصوات حيث تشير وتنخفض حيث تريد .

وفى اطار هذه « الموجة » من الاهتمام بقضايا التعليم ، كتبت مجلة « الفكر المعاصر » عندا من المهتمين بكتابة بعض

المقالات والدراسات حول هذا الموضوع وكان من نصيب كاتبه هذه السطور مقالاً مطولاً بعنوان « أزمة الفكر التربوي في مصر المعاصرة » . . . كتبت ما أزال أخطو خطواتي الأولى على طريق « العلوم والدراسات التربوية » فرحت أفتش وأنتقب في مسارات الفكر التربوي فخرجت بجملة من المؤشرات التي ظلت من خلالها على أن هذا الفكر يعيش في مصر أزمة حادة . . كتبه بكل ما أملك من صدق وحساس يملكهما عادة كل شخص يمارس عملاً في خطواته الأولى حتى أننا نعبر عن ذلك بقولنا « الغريال الجديد له شدة » !! ومن هنا جر على هذا المقال من المتاعب والمضايقات الشيء الكثير .

وتر السنين والأعوام حتى نصل الى أواخر عام ١٩٨٤ . . بعد أربعة عشر عاماً شهدت مصر فيها من الأحداث والأحوال والتغيرات ما شهدت وتبدلت فيها قوى وحلت محلها أخرى ، واختفت تيارات وتحولت أخرى ، وكلفت أن أكتب الكتاب الحالي . . واثناء تفكيرى في الموضوعات التي ينبغي معالجتها برز موضوع « الفكر التربوي في مصر » في قائمتها رتبة لاهتمامات خاصة أوليها دائماً لهذا الجانب ، وربما لأنه بالفعل يعتبر « القضية الأم » .

المهم عندما بدأت أفكر في الملامح التي يمكن أن يشتمل عليها الموضوع إذا بى أجد نفسى أدور فى نفس الفلك السابق . . أجد نفسى أمام نفس المظاهر ونفس أوجه التصور والخلل . . قد تتغير الأمثلة . . وقد تختصر بعض الجوانب . . لكن تظل المحاور ويظل الجوهر هو هو . . وهنا لابد أن يقفز التساؤل المحزن : هل من المعقول أن تظل مظاهر أزمة الفكر التربوي في مصر عام ١٩٨٤ هي نفسها عام ١٩٧٠ ؟ السمتا يؤكد ونشير دائماً الى أن

الفكر « افراز » للظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية ..
التي يعيشها وبالتالي مادمنا نعيش الآن ظروفنا اخرى الم يكن
من المتوقع ان تتغير نوعية المشكلات ومظاهر الخلل ؟

هو تساؤل وجيه على الرغم من انه محزن ، لكن السؤال
الذي لا يقل عن ذلك أهمية يتعلق بالقضية المحورية لموضوعنا ..
هل كان المجتمع المصرى يملك هوية خاصة فكرية عبر عنها فكره
بصفة عامة حتى يمكن القول بأن الفكر التربوى ايضا عبر عنها ؟
فى اعتقادى ان الاجابة هى بالنفى .. لقد كان ما يجرى فى مصر
شيء .. والمسار الذى يسير فيه الفكر التربوى شيء آخر ..
صحيح كانت تبرز موضوعات واهتمامات تلتقى مع الأحداث لكنه
اللقاء الشكلى المصطنع ، أما المضمون والمحتوى فغير ذلك ..
صحيح فى أثناء المد القومى فى أواخر الخمسينيات برز اهتمام الفكر
التربوى بالقومية العربية ، وفى الستينيات أثناء المد الاشتراكى ،
برز اهتمامه بالاشتراكية ، لكن المضمون كان واحدا فى كل الفترات
وفى كل العهود ، والذى كان يتغير هو الزى فقط .. لأنه فكر
تابع لا ابداع فيه ولا ابتكار ، ومن هنا فقد قدرته على التعبير عن
هذا المجتمع ومن هنا فإن مشكلاته منذ خمس عشر عاما تظل هى
نفس مشكلاته اليوم ، ولو قد التحم هذا الفكر مع قضايا هذا
المجتمع ومشكلاته ، لاكتسب « ذاتية » تميزه ، وبالتالي لاختلف
شكله واختلفت اتجاهاته باختلاف الفترات والعهود .

وتلك هى « الازمة » الحقيقية التى نحن عنها غافلون ،
وماغفل عنها الآخرون .. الذين يقربصون بمقدرات هذه البلاد ..
الذين يهمهم ان تستمر ضعيفة راكمة .. الذين يعملون على
استغلالها وكنيتها وتخريبها .. الذين لا يريدون لها الا ان تعيش
حياة القهر وثقوب البرارة بصفة مستمرة .. ومن طرقتهم فى ذلك
استلاب العقل المصرى باغراقه فى مشكلات غير مشكلاته ، بوضع

نماذج ومثل غير ما يحتاجه ، بافراقه في اتجاهات وتضايًا غير أساسية لمجتمعه .. فيظل « مفنيا » ويلتالي يستمر الواقع بمشكلاته التي لا بد أن تتفاهم ، ولا بد أن تتضخم وتتوالد ، ولا بد أن تعتمد مادمت لا تبصر الطريق الصحيح لمواجهتها .

من أجل هذا لم تكن لنبالغ في كثير أو قليل عندما قلنا أن قضية (الفكر التربوي في مصر) هي القضية الأم التي منها يمكن أن نخرج العديد من المشكلات مع تسليمنا بالطبع بتلك المقولة التي أصبحت من مسلمات الفكر المعاصر ، وهي أن التعليم إنما هو مجرد منظومة جزئية من النظام الأكبر وهو البنية الاجتماعية .

هل يمكن للقارئ بعد هذا أن يغفر لي أن أعيد في الصفحات التالية بعض الأفكار التي سبق أن كتبتها في فبراير عام ١٩٧١ ؟

غياب « الذاتية » الفكرية :

الفكر قاسم مشترك بين مختلف الأمم ساهمت في تنميته وتطويره وإثرائه جهود بشرية أكثر من أن تعد أو تحصى عبر الزمان وفي مختلف البلدان . هذا حق لا شبهة فيه ، ولكن من الحق أيضا أن نقول أنه على الرغم من ذلك ، فلا بد أن تكون لكل مجتمع ملامح خاصة تميزه عن غيره من المجتمعات وخاصة تلك التي لا تعيش مثل ظروفه ، و « هوية » تشع روحها في مختلف الأعمال الفكرية فانت اذ تنظر الى الفن والأدب في مصر القديمة ، تجد الملامح الفرعونية واضحة بحيث لا يصعب عليك أن تميزها عن غيرها من أعمال اليونان في العصور القديمة أيضا أو غيرها من حضارات . وانت اذ تقرأ « الأيام » لطف حسين أو « زينب » لهيكل و « عودة الروح » للحكيم ، و « الأرض » لأشرف توفيق وثلاثية بين القصرين لنجيب محفوظ ... الخ ..

تجد الهوية الثقافية المصرية واضحة القسيمات ، بارزة المعالم
ناقعة اللون بحيث لو قرأت هذه الأعمال بأي لغة أخرى غير
اللغة العربية لن تخطيء الأمر على الرغم من ذلك .

أما في فكرنا التربوي ، فلن تجد مثل هذه (الهوية) . انك
تستطيع أن تنقل كثيرا من أعمالنا التربوية الى الانجليزية أو
الفرنسية أو أى لغة أخرى ، وفي كل مرة ستظن أنك تقرأ
لأصحاب اللغة التى تقرأ بها ، أما « المصرية » أو « العربية »
فان تخطر لك ببال بحيث يمكننا أن نقول أن (المصرية) أو
(العربية) في هذه الكتابات لا تكاد تزيد عن « اللغة العربية »
ودار ومكان النشر !؟

أما مظاهر غياب الهوية أو الذاتية الفكرية في كتاباتنا
التربوية ، فيمكن بيانها فيما يلى :

١ - النغمة غير الصحيحة في تناول تراثنا التربوي :

لقد كان المظهر الأول الذى توهت به في مقالى المشار اليه
هو « اغفال التراث الفكرى العربى القديم والحديث » ، وهذا
هو الجانب الوحيد — ربما — الذى تغير في السنوات الماضية ..
لقد نعتت عام ١٩٧١ على فكرنا أنه غارق لأذنيه في الكشف
عن آراء أقطاطون وروسو ولوك وديوى وغيرهم من فلاسمة
التربية الغربيين دون أدنى عناية باستقراء آراء المفكرين التربويين
العرب والمسلمين .

ان القارئ قد يدهش اننى أصبحت أشكو من « طوفان »
نتائج هذا الاستقرار الذى كان أملا لى ومطمعا ، ذلك أنه قد
حدث في صورة « هوجة » وكتابات واضح أن أصحابها انما
« يسايرون » و « يشايعون » أو يركبون الموجة !! ان العناية
بالتراث لا يمكن أن تقف عند حد اعادة نشره ولو على صفحات

بيضاء مقولة ، وانما تعنى تحليله وتقويمه تعنى الكشف
عن الظروف التى أبرزته ونقّدها ... تعنى إبراز ما يمكن
الإفادة منه حاليًا ومالا يمكن فى ضوء المقارنات بين الظروف
والأحوال .

لكن الطابع الغالب على تلك الأعمال هو النظر إليها بعين
« التقديس » الذى يفرضها عن النقد واحاطتها بهالات من التقدير
وآيات المدح والاعجاب .. ان ذلك نقبله بالنسبة للدراسات التى
تتناول « الأصول » .. كما هى فى القرآن الكريم والسنة النبوية
وان كانت تلك أيضا بحاجة الى « علمية » النظرة ولكنه لا يمكن
أن يكون مقبولا أبدا خارج هاتين الدائرتين ، فالغزالي وابن سينا
وابن خلدون وغيرهم مفكرون لهم اجتهاداتهم ونحن أيضا لنسا
اجتهاداتنا ويجوز عليهم التصويب والتخطئة .

هذه ناحية ، وناحية أخرى هى ذلك الاصرار « غير الذكى »
فى محاولة التأكيد على أن كل رأى تربوى حديث ، قد سبق
لعلمائنا أن قالوه وكتبوا عنه ، وبأن فلان قد سبق روسو بأن
سنة وأن فلان قد سبق ديوى بعدة قرون فى القول بكذا
وكذا .. !!

ان الخطأ القاتل الذى يقع فيه هؤلاء هو أنه ما داممت عظيمة
س أو ص من مفكرى العرب تتمثل فى أنه قال برأى فلان وفلان
من مفكرى الغرب فمعنى ذلك أن معيار التفضيل معيار مستمد
من الفكر الغربى ، وبالتالي يكون هو الأفضل .. !! فهل يسعد
هؤلاء المتحمسون لهذه النتيجة المنطقية التى لا بد أن يؤدى إليها
منهجهم فى المعالجة ؟

ثم ... كيف يمكن أن يقبل العقل القول بأن نفس القضايا
ومحاور الاهتمام الآن كانت هى هى .. قضايا ومحاور الاهتمام
لدى قدامى مفكرينا ؟ ان الظروف غير الظروف والمصر غير

العصر ، والناس غير الناس ، أفلا تكون الاهتمامات مختلفة
أفلا تكون محاور المشكلات متباينة ؟

كذلك فإتينا عنينا دعونا الى مد يد البحث والاهتمام لتراثنا
التربوي ، ثم نكن نقصد حصر هذا التراث في حدود الأزمنة
القديمة وحدها .. انما نقصد أيضا ذلك الزمن القريب .. البحث
والتنقيب في كتابات الطهطاوى وعلى مبارك وطه حسين والقبانى
ولطفى السيد ومحمد عبده وجاويش وغيرهم .. وعندها نقول
« وغيرهم » نقصد مجموعة أخرى لم تكسب شهرة ثقافية عامة،
مع أن لهم جهودهم العلى والفكرى مما يقتضى ضرورة الكشف
والتنقيب عنه ..

٢ - الاغتراب عن الواقع المعاصر :

والواقع الذى نشير اليه هنا هو « الواقع الاجتماعى »
وحرصنا على ذلك التجديد هو أن الدراسات التربوية فى السنوات
الماضية قد بدأت - والحق يقال - فى استخدام أدوات المنهج
العلمى والاتجاه الى الميدان العلمى لكن ما نأخذها عليها هو أنها
تركز بصفة رئيسية على ما يحدث ويدور داخل مؤسسات ومعاهد
التعليم .. أن ذلك مطلوب بطبيعة الحال ، لكن أن يستحوذ على
الكم الأكبر من الجهد ، فذلك هو الخطأ فالواقع الاجتماعى متخم
بالمشكلات التى تتطلب تشخيصا وحلولا وخاصة من الزاوية
التربوية .

فهناك مشكلات مسحتها العلامة أنها « هندسية » أو
« عسكرية » أو « اقتصادية » لكن كلا منها لابد وله جوانب
أخرى تتعلق بالتقيم والاتجاهات والمفاهيم السائدة ، وهذا مايملك
عالم التربية أن يقول فيه شيئا .. أن قضية مثل « الاسكان »

لا تتعلق بالتمويل وتوفير أدوات البناء والأرض والأسعار وما الى ذلك ، وانما لها آثارها التربوية الخطيرة في علاقات أفراد الأسرة بعضهم ببعض في مشاعر السخط التي تمتلئ بها قلوب المحرومين من نزعت الاستغلال والرفبة في الكسب الحرام ... الخ ومع ذلك ، فلا نجد من الباحثين من يتطرق اليها .

والعبارة التي تتردد من حين لآخر حتى فقدت فاعليتها وتأثيرها ،/ الا وهي « انضباط الشارع المصري » ، فهل هي حقاً مهمة وزارة الداخلية ؟ مؤشرات الأحداث الجارية تؤكد هذا في تلك الحملات المكثمة من رجال الشرطة في كل شارع وزحمة الجزاءات والمخالفات ، فهل المسألة مسألة « وقوف في المنوع » او « تجاوز السرعة » او « كسر اشارة » او ما الى ذلك ، اما أنها تتعلق بشيوع القيم والاتجاهات المتصلة بالأمانية وضعف مشاعر الولاء والانتماء والميل الى التسبب .. وهكذا .. وهل معالجة هذه الجوانب لا تكون الا بـ « الحبس » و « الغرامة » أم نسبقها وفقاً لمنطق الطب الوقائي بأسلوب في التربية وطريق في التنشئة لا تجعل المواطن يقع أصلاً في مثل هذه الأمور ؟ أن أحداً من الباحثين في التربية لا يدلى برأى في هذا رغم أنها قضية ملحة تطل برأسها بين حين وآخر .

وهذه الخطوات التي اتخذتها القيادة السياسية في مصر نحو إقامة علاقات « سلام » مع إسرائيل مع التضحية بعلاقات مصر بسائر الدول العربية ، وإلى أي حد حدث « سلام » حقيقى بيننا وبين إسرائيل .. ما أثر ذلك على سلوكنا واتجاهاتنا وهل حدث ما توقعه السادات من القضاء على « الحاجز النفسى » ؟ وما هى الآثار التي ترتبت على غياب مصر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بكل أجهزتها المتعددة ودراساتها وبحوثها ومؤتمراتها ؟

ان أحدا من الباحثين في التربية لا يلتفت الى مثل هذه القضية مع انها تشكل واقعا اليما .. غاية في الألم !!

ولم تكن سياسة الانفتاح مجرد فتح الأبواب للبنوك والشركات الأجنبية ولم يكن مجرد إطلاق سراح فئات الطفيليين والمستغلين والمضاربين كي يرتعوا كما يريدون نهبا ونهشا في جسم الاقتصاد المصري ، ولكن كانت له آثاره المدمرة في « البناء القيمي » الذي أصبح يحكم السلوك الاجتماعي بل والسلوك الفردي في مصر ، وكان التعليم نفسه من أولى ضحاياه في سيطرة الدروس الخصوصية واستثناء التعليم الخاص والنزيف المستمر للكفاءات الى الخارج وتفسخ العلاقات الاسرية وغير ذلك من مظاهر لابد أن تنتج عن بنية اقتصادية أصبحت محكومة بقوى الاستغلال والاحتكار .

نرى كم بحث تربوي تصدى لهذه القضية ؟ لقد تصدى لها السياسيون والاقتصاديون والاجتماعيون ، ولكن رجال التربية حتى الآن لم يتحركوا مع الأسف الشديد .

... وهكذا عشرات القضايا الكبيرة الخطيرة التي تفتش منها في الكتابات التربوية فلا نجد لأن العقلية « التكنوقراطية » مازالت تحكم الكثيرين فتحصرهم في مشكلات العلم نفسه وفي تضايها المهنة نفسها في ففلة من تلك الحقيقة الأكبر ، وهي أن كل هذا إنما هو تروس في آلة المجتمع .. فأيهما أولى وأجدر بالبحث !!!

٣ - البهية :

فلقد كان من شأن الظروف القاسية الاقتصادية واجتماعيا وسياسيا التي عاشها المجتمع المصري حتى أواخر القرن الثامن عشر أن تخلق مناخا لا يمكن أن يساعد على ظهور ونمو أى فكر

صديق وناضج ، حتى اذا بدات مصر إتصالها بالعالم الخارجى ، كان من الطبيعى ان نلجأ الى الترجمة والنقل عن الغرب ، وأن تكون المصادر التى ننقل عنها وترجم هي تلك البلاد التى كانت تمثل قمم الحضارة العالمية مثل بريطانيا والمانيا وفرنسا . ومن هنا كانت البعثات فى معظمها تتجه الى تلك الميدان ، فغلبت المؤثرات الانجليزية والالمانية والفرنسية على مختلف الكتابات فى مختلف الميادين التى تناول فيها الكتاب موضوعات ثقافية حديثة فالحقارىء لكتابات الطهطاوى وعلى مبارك والشيخ حسين توفيق وعبد العزيز جاويز وابادير حكيم ولطفى السيد يلجس ذلك بوضوح ، واصبحت آراء بستاويزى وروسو وسبنسر وفروبل وهريارت صاحبة السيادة والشيوع .

وتغيرت المصادر الأجنبية منذ نهاية العشرينيات ، فاصبحت امريكية بالدرجة الاولى والحق ان التجارب والكتابات التربوية التى شهدتها الولايات المتحدة فى اوائل القرن العشرين قد استطاعت ان تستأثر باهتمام العالم ، واسرعت كثير من المجتمعات — حتى تلك المجتمعات التى كانت اكثر عراقا فى الحضارة مثل نرنسا والمانيا وبريطانيا — الى النقل والانتقال . بل لقد وقب الاتحاد السوفيتى فى اوائل الثورة الاشتراكية فى شىء من هذا فتأثر بعض الوقت بآراء جون ديوى التربوية . وكان طبيعى ان يحدث مثل هذا فى مصر ، فانتهجت أغلب البعثات التربوية الى الولايات المتحدة وخاصة بالنسبة الى هيئة تدريس معهد التربية العالى للمعلمين « كلية التربية ، جامعة عين شمس الآن » ، وحظيت المؤلفات الامريكية بأكثر قسط من الترجمة الى اللغة العربية حتى اننا يمكن ان نقول ان فيلسوفا غربيا لم تترجم كتبه الى اللغة العربية مثلما ترجمت كتب جون ديوى ، مثل : « المنطق ، نظرية البحث — البحث عن اليقين — الطبيعة البشرية والسلوك الانسانى — الخبرة والتربية — الديمقراطية والتربية —

المدرسة والمجتمع — الفن خبرة — تجديد في الفلسفة — الحرية والثقافة ... الخ .»

نقول ان ذلك كان طبيعيا في اول الامر ولم يكن هناك غبار عليه ، فالثقافة الناشئة لابد ان تأخذ من الثقافة التي سبقتها في التقدم ، هكذا فعل العرب بالنسبة للثقافة اليونانية ، وهكذا فعل الغرب بالنسبة للثقافة العربية . ولكن لابد من تجاوز هذه المرحلة الى مرحلة اخرى حيث يتم الهضم والتمثيل ويظهر التأليف والابتكار . وليس معنى ذلك انه لا نقل ولا تأثر بغير ذلك ، فلابد من النقل والترجمة والتأثر مادامت الحضارة الاخرى مازالت مستمرة في النمو والتطور ، ولكننا نؤكد على ضرورة ان يبدأ التأليف والابتكار . لقد مر علينا ما يزيد على المائة وستين عاما ، ومازلنا — حتى الآن — نعيش على ما نتلقاه من فسات من على مائدة الغير .

صحيح ان العرب عندما نقلوا وترجموا عن اليونان ، كانت الثقافة اليونانية قد اكتملت وانتهت وتحصنت اهم ملامحها وقسماتها ، وهذا مكن المفكرين العرب من هضمها وتمثيلها ، بينما نجد ان هذا لم يحدث بالنسبة لموقفنا الحاضر حيث لم تنته الثقافة او الحضارة الغربية ومازالت في النمو والتقدم ولم يتم بعد هضمها وتمثيلها كلها . ولكن هل معنى ذلك ان ننتظر حتى تكمل الحضارة الغربية وتنتهي لتبدأ في التأليف والابتكار ؟ ان ذلك قد يستغرق مئات السنين . وهل لابد ان ننتظر حتى نهضم ونتمثل (كل) هذا الكم الهائل من الثقافة الغربية حتى نتمكن من التأليف والابتكار كلا بطبيعة الحال . واذا ظللنا نرفع الايدي محذرين من التأليف والابتكار لانه لم نهضم ونتمثل الثقافة الغربية كلها الآن ، سوف نكون في ذلك مرتدين لدعوى مشابهة كان الانجليز رفعونها في وجهنا عندما كنا نطالب بالغاء : « لا نستطيع ان نترك بلادكم الآن ، سوف ننتظر حتى يصبح الجيش المصري

قادرا على الخفاف عن البلاد والاعتماد المستمر على الغير هو نفسه — اذا طال من الحد اللازم — قد يكون حائلا بيننا وبين تنمية وتطوير القدرة الذاتية التى تمكننا من الوقوف على أرجلنا.

ومن الغريب انه رغم تعدد « السياسات » فى العهد الفاريزية القريبة من بعد الحرب العالمية الثانية الى الآن ، فزال الفكر التربوى الأمريكى مسيطرًا وشائعًا فى كتاباتنا التربوية ، وكان الوعاء الاجتماعى الذى كان يصب فيه هذا الفكر مثله فى الولايات المتحدة من نصف قرن كما هو الآن فى مصر، ومثله فى مصر منذ أربعين عامًا كما هو الآن فى مصر أيضا ، هذا الا اذا استثنينا تلك الزيادة فى صفحات بعض الكتب عن الاشتراكية وعن المجتمع الاشتراكى فى فترة الستينيات كمجرد « مسامرة » لا عن اقتناع بليل ان الذين ردوا الشعارات الاشتراكية فى التربية كان معظمهم من تلاميذ المدرسة الأمريكية وكانت الآراء التى يسوقونها نفسها هى آراء فلاسفة التربية الأمريكية مع اجراء بعض التعديل اللغوى « ليجارى » التيار السائد !!

ضعف الراى العام التعليمى

ولاشك ان الراى العام يلعب دورا هاما وخطيرا بالنسبة للفكر التربوى ، فهو المجال الذى سيمتلئ ما ينشر أو يذاع من فكر فيحكم على هذه الإنكار بالموت لتفاهتها أو خطئها ، ويدعم أخرى لعمقها أو مشاوبها أو غير ذلك من أسباب . وهو الذى يفرض أحيانا دراسة بعض القضايا الملحة ، وما يؤسف له أننا ننتقد مثل هذا الراى العام مما يزيد من هذه أزمة فكرنا التربوى ويضعف موقفه . ويرجع هذا لأسباب متعددة بعضها لتصور فى الفكر التربوى نفسه والبعض الآخر لأسباب خارجة عن ارادته.

فمن حيث يلقى الفكر التربوي من تصور ، فهذا واضح في
ثانيا هذا المقال .

وأما من حيث الأسباب التي ترجع الى حيلة الفكر التربوي
فهى تتضح بالاشارة الى تلك العزلة التى يعيشها الكثيرون منهم
عن أجهزة الاعلام والثقافة فى البلاد ، أما لعدم الايمان بجوهر
الكتابة وعرض الأفكار على صفحات الصحف والمجلات وعلى
أمواج الاذاعة وشاشة التلفزيون ، وأما لضيق الوقت انشغالا
بمسائل أخرى سيرا على قاعدة « أكبر كسب ممكن بأقل جهد
ممكن » فالتقاء محاضرة تتكرر عدة مرات فى الأسبوع الواحد فى
موضوعات مقرررة تتكرر كل عام ، فى عدد مخصوص من السامعين
وفى مكان محدود بأربع جدران ، جهد قليل جدا ليس فيه الا
اجهاد الحجرة ، أما الكتابة فهى تتطلب الجديد فى كل مرة مما
يتطلب شدة العناية والدقة البالغة والحرص الكامل فى كل مايكتب
وبقل خاصة وأنه سيكون مكتوباً أمام آلاف الناس ومسجلاً وثابتاً
على مر الشهور والأعوام .. مجهود ضخم .. ولكن عائده
المادى — المعيار الأكثر قوة فى عصر الانفتاح — سيكون
قليلًا .

ولعل هذا يجرنا الى ما يعائيه هؤلاء ، وخاصة الذين يعملون
فى المعاهد والجامعات مثلهم فى ذلك مثل سائر زملائهم من
الأساتذة — من ضخامة أعباء المعيشة والفلاء القاتل ، مما
يضطر الكثيرين الى الجرى وراء أعمال لا يهتم بمقدار الفاعلية
الفكرية لها وآثارها الثقافية بقدر ما يهتم بمقدار ما تنره من دخل
مادى .

ولما كان التلخيص الطبى عندنا — مع الأسف الشديد —
يرتبط فى منتهى درجات الطلاب ومقرراتهم للدراسية لاجتياز
الامتحانات ، ولكن طلاب التربية فى مصر عبر عدة عقود قليلون ،

عانتِ التعليلات التربوية من « الانحسار » الشديد ، حتى اذا حدث ذلك الانتشار المفاجئ والسريع لتلك التربية في طول البلاد وعرضها واصبحت المقررات التربوية كثيرة والطلاب يصدون بالآلاف ، شهدنا عمرا آخر عشنا فيه — ومثاليها — من « اسهال » شديد في التاليف : واذا كان هذا من شأنه ان يثرى الفكر التربوي الا ان هذا الوضع قد اغترى كثيرين بالتفعل والسرعة للملاحة حاجة السوق وتضييع الجودة والجدية اللازمة للبحث العلمي .

كذلك فائتا لا نستطيع ان نلقى التبعة على هؤلاء وحدهم ، فالاجهزة الثقافية والاعلامية نفسها — معظمها لا كلها — تكاد لا تحفل بقضايا التعليم والافكار والنظريات التربوية وكل ما تهتم به في هذا المجال هو الاخبار والاحاديث والريوراتاجات والتي لا تظهر الا في المتاليف . وقد سمعت من بعض المختصين من حملة الفكر التربوي انهم كثيرا ما اتسقوا الى دور بعض الصحف والمجلات يعرضون كتاباتهم ، فاذا بهم يلقون الفتور والاعراض وقلة الاهتمام . ان موضوعا مثل « نادية الجندي » قضية تثير اهتمام بعض الصحف والمجلات فتكتب حولها التطبيقات وتنشر عنها مختلف الآراء ، اما ما يعاني منه التعليم من تقدم كمي وتدهور كيفي ، فذلك قضية لا يحفلون بها ولا تحظى بالاهتمام . ومهزلة « مهرجان الاسكندرية السينمائي » موسوع جامعي ويسد حاجة الناس فلتخصص له ساعات من ارسال الاذاعة والتلفزيون ، اما « الفاقد في التعليم » بشريا ومائيا ، وذلك موضوع ثقیل الظل لا يجذب الانتباه ولا يشد القراء او السامعين والمشاهدين ، فليظل محصورا في قاعات الدارسة ومعروضا على صفحات الكتب التي لا يقرأها الا المختصون فقط .

وتتخذ اجهزة الرأي عنصر المبادأة في التمسيد لمشكلات التعليم وقضاياها ، واذا نما تمر بمرحلة الثورة لمقد كان هذا

ادعى للاهتمام بهذه المسائل على أساس أن الثورة هي بالدرجة الأولى بناء الإنسان الجديد ، وهو الطموح الاستثنائي للثروة والتعليم والذي يحدث بصفة تكدس أن تكون مستمرة إن قيادات الفكر الثوري توقف مؤقتا سلبيا لا تبدي رأيا إلا إذا أنارت لها السلطة الاشارة الخضراء ، وهنا يلحظنا العجب من ذلك الاهتمام الغير عادى الجارى الآن بمضية الجامعات، فأهميتها واضحة منذ عهود طويلة وحاجتنا الى تطويره بارزة . والتفسير الواضح ، هو أن رئيس الجمهورية قد تحدث في هذا الموضوع !!

وانت اذا اخفك الهمة للكتابة في إحدى قضايا التعليم وشرعت تفكر في الموضوع ووجدت الجريدة أو المجلة التي ترغب بنشر رأيك ستجد أحد امزين أو كلاهما قبل أو بعد ذلك ، فبعض الكتابات تحتاج الى بيانات وايضا احصائيات . وهنا يقتضى الأمر بذل الجهود المضنية وارقة ماء الوجه حتى تحصل عليها من وزارة التربية والتعليم ، إلا اذا كان لك الاصدقاء المخلصين من يسهل عليك المهمة ، بل كثيرا ما تخفى تقارير ومذكرات عن أوجه نقص أو عيب في بعض المسائل .

ثم أنك اذا تناول الموضوع المعين بالشرح والتفسير والتعليق، تحتاج ويحتاج معك القراء أن يسموا رأي الجهات المسئولة ، فقد تكون مخطئا ، وقد تكون هناك زوايا وخبيا خافية عليك لسوء فهم أو قلة ادراك ، واذا لم يكن هذا ولا ذاك وكان الراى صوابا فنحن نحتاج الى مبادرة الجهات المسئولة الى تبنيه والعمل به ، لكك لا تقابل في كتاباتك إلا بالصبى الرهيب منا يجعل الكثير مما نكتب ينسى ويموت بمجرد مرور أيام محدودة من كتابته. ولا ندري هل هذا هو الهدف من السكوت؟ أم أن المسئولين في وزارة التربية يترفعون عن الفحول في المناقشة مع الكتاب !! أم أنهم لا يقرعون ما يكتب ولا يسمعون ما يقال؟

اننا نعلق أهمية كبيرة على وجود الراى العام التعليمى
لأننا نرى العديد من الأمثلة التى تبين خطورته وضرورته .

فقد كانت كافة المواد الدراسية — مثلا — تدرس فى مختلف
المدارس المصرية حتى سنة ١٩٠٧ باللغة الانجليزية وبدأت حملة
ضارية من كتاب وطنيين يطالبون بضرورة أن تكون اللغة العربية
هى لغة التعليم ، واستطاعت هذه الكتابات التى كتبوها أن
تستنهض بعض أعضاء الجمعية العمومية ومجلس شورى
القوانين فتبنوا نفس المطلب رغم وقوف السلطة القائمة فى ذلك
الوقت ضد هذا الراى وعلى رأسها « دنلوب » مستشار التعليم
الانجليزى ورغم دفاع سعد زغلول عن راى السلطة ، رغم كل
هذا فقد استطاع الراى العام أن يفرض هذا المطلب القومى الهام
وينجح فى إعادة التعليم باللغة العربية .

وعندما وضع مؤلفو كتاب التاريخ للصف الأول الثانوى فى أوائل
الستينيات فصلا عن الثورة الاشتراكية فى الاتحاد السوفيتى
يقف الى جوار ما هو مكتوب عن الثورة الفرنسية والثورة
الأمريكية ، استطاع ضيق الأثق عند بعض المسئولين فى وزارة
التربية أن ينده قبل أن يرى النور حماية للأجيال الناشئة من
خطر هذا اللون من المعرفة كما ادعوا كذبا وبهتاناً . ورغم أن
مؤلفى الكتاب ثلاثة كانوا من خيرة مفكرينا التربويين ، الا أنهم
— مع الأسف — وقفوا عند حد الاستهجان الشخصى والانفصال
الفردى ، فاستبر الالفاء ، وانتصر ضيق الأثق والتعصب
والذيلية الأمريكية على العلم والحق ، لأن المسألة مرت داخل
ديوان الوزارة ولم يسمع بها الراى العام والا لاستهجنها ووقف
ضدها بطبيعة الحال .

ونفس الشيء تقريبا كان أن يحدث لكتابنا الفلسفة الذى
قرر على الصف الثالث الثانوى أدبى سنة ١٩٦٩ — ١٩٧٠ ، أن

إن القضية عندما طُرحت على الرأي العام وانسمنت فيها المناقشة على صفحات الجرائد والمجلات ودخل الاتحاد الاشتراكي، وقفوا إلى جوارها ، لا لمساندة ككلمة معين في ذاته أو مؤلف محدد ، ولكن لإيمان بعدالة رأي يقول إن من حق هؤلاء الطلاب أن يقفوا على أهم الاتجاهات الفلسفية المعاصرة ، ومن هنا اضطرت وزارة التربية والتعليم أن تقبل هذا الرأي وتطرح جانباً الرأي المضاد الذي كانت قد تبنته لما ظهر فيه من ضيق الأمل والرجعية والتعصب المقيت .

اللفظية :

إذا كان الفكر لا يمكن أن يقف عند حد تشخيص الواقع أو أن يكون مجرد انعكاس وتأثر به ، وإنما من الضروري أن يلعب دوره في محاولة تغيير الواقع وإعادة تشكيله ، فإنه لا يمكن أن يقوم بهذا الدور إذا اتسم بـ « اللفظية » مثلما يتسم فكرنا التربوي المعاصر في أغلبه . والفكر يتسم باللفظية إذا قامت محتوياته على أفكار لا يمكن — واقعياً — أن تنفذ وتطبق ، حتى لو كانت — من الناحية المنطقية — سليمة لا غبار عليها ، ولعل الأمثلة الآتية توضح هذا الذي نقول :

فإذا كان من الضروري أن تكون هناك وسيلة تساعد كلاً من التلميذ والمدرس — على حد سواء — لمصرفة مدى بلوغهم لأهدافهم ومحاولة تحديد العوامل التي قد تؤدي إلى التقدم أو تحول دونه ، ثم دراسة ما يلزم عمله للتقدم والتحسين ، فإن الفكر التربوي يميل إلى تفضيل فكرة « التقويم » عن « القياس » على أساس أن القياس يقتصر على الصفات التي يمكن التعبير عنها في صورة عددية أو كمية ، بينما نجد أن التقويم يستخدم جميع المعلومات والبيانات التي لها علاقة بتقدم التلميذ نحو أهدافه سواء أكان ذلك بالاتجاه إلى القياس أم بالملاحظة

والتجريب . فلذا نظرنا إلى وسائل هذا التقويم التي تتردد على صفحات الكتب المصرية في التربية ، فيسوف نجد :

١ - التقويم الجماعي لأعمال الجماعة .

٢ - تقويم الجماعة لأفرادها .

٣ - للتقويم الذاتي (أي تقويم التلميذ لنفسه ومجهوده

٤ - تقويم المدرس للتلميذ ، ويتم ذلك عن طريق :

— الحصول على أدلة موضوعية مثل الاختبارات المقننة للتحصيل .

— أو أدلة ذاتية ، مثل ملاحظة المدرس للتلميذ في مختلف المواقف ، ويشمل تقويمه بهذه الوسيلة : النواحي الاجتماعية والعقلية والخلقية والإنفعالية والحسية . ومثل الرسم البياني الذي يبين شعور التلاميذ نحو بعضهم البعض ، ومنها معرفة آراء التلاميذ بعضهم في بعض ، ومنها سجل النشاط ، وكذلك مقياس السلوك الاجتماعي ... الخ .

وهذا بطبيعة الحال كلام جميل ، ولكن تطبيقه يحتاج إلى :

— إلغاء نظم الامتحانات في مختلف المدارس والمعاهد والجامعات في صورتها الحالية لأنها تقيس جانباً واحداً وهو التحصيل المدرسي .

— إعادة النظر في المناهج الدراسية كلها وصيغتها في ضوء صورة تهدف بالفعل إلى نمو جوانب شخصية الطالب وكذلك الوقت المخصص لكل مادة .

— مضاعفة أعداد هيئات التدريس إلى ما يقرب من عشرة أمثال العدد الحالي حتى يمكن أن يقوموا بمثل هذا التقويم في صورته الحقيقية .

— إلغاء جميع الكتب المقررة وإعادة تأليفها حتى يمكن أن تحقق لا مجرد زيادة معلومات التلميذ ، وإنما تحقيق التلميذ المتكامل في جميع جوانب شخصيته .

— زيادة المرتبات زيادة كبيرة تتناسب والجهد الذي سيتضاعف للقيام بهذا التقويم .

— ضمان توافر صفات معينة في هيئات التدريس مثل :
الامانة والصدق والشجاعة والنزاهة والموضوعية والصبر
... الخ .

— مضاعفة الامكانيات المادية حيث أن ذلك يتطلب تنفيذ مشروعات متعددة ومتنوعة حتى يمكن ان نفمي بالفعل مختلف جوانب الشخصية .

— اعادة بناء وتصميم المدارس والمعاهد التعليمية حتى يمكن ان تسمح بقيام مثل هذه الواجه من الأنشطة والمشروعات ولداج الامر لن يقتصر على مجرد تلقي الدروس داخل الفصول وقاعات المحاضرات ... الخ .

فهل يمكن تنفيذ ذلك ؟ الاجابة بالطبع بالنفي ، ومن هنا ، فاننا منذ أن عرفنا تلك الإمكار من أوائل الثلاثينيات الى الآن ، والى أن يشاء الله ، لم ولن نجد طريقها الى التنفيذ أنها جنة تربية باللغة الروعة والجمال ، ولكن الجنة لا توجد على الأرض ..

كذلك نجد في فكرنا التربوي مبدءا هاما وهو ضرورة ان تراجع الاسس التي تقدم عليها العملية التربوية بقصد تحقيق هدفها الاساسي وهو تحسين البيئة والاسهام في لثارة الوعي بأهمية العمل، وفي سبيل ذلك يتطلب بان تعهدف العملية التربوية الى:

✱ تعميق اهتمام التلميذ ومسئوليته ازاء مصلحة البيئة ومطالبها .

✱ تزويد التلاميذ بالمهارات الخاصة بالتخطيط الجمعى والمناقشة وحل المشكلات بطريقة جماعية .

✱ تنمية الوعى لديهم بشأن دور التربية فى مواجهة حاجات بيئتهم المحلية .

✱ تنمية القدرة على تقويم التقدم الحاصل فى انجاء أهداف البيئة .

✱ تنمية القدرة على ادراك العلاقات بين حاجات ومشكلات البيئات المختلفة على المستوى المحلى والوطنى والقومى .

✱ تنمية القدرة على جميع وتنظيم المادة التى تتصل بمشكلات العمل واستخدامها فى مواجهة مرس العمل الجديدة . كذلك ان تحقيق مبدأ التكامل فى الخبرة التربوية يقتضى توفير معانى أساسية لتنظيم العملية التربوية وهى :

x أن يكون اختبار الخبرات وتنظيمها شركة بين التلاميذ والمدرسين .

x أن يكون المدرس على دراية كافية بخصائص تلاميذه .

x أن يكون على وعى بظروف البيئة التى يعيش فيها التلميذ .

x أن يكون قادرا على فهم معانى النمو والفلسفة الاجتماعية التى توجهه .

x أن يعمل المدرسون فى وحدة من أجل تحقيق التكامل بين ألوان نشاطهم وجهودهم تحقيقا للتكامل فى سلوك التلميذ .

ومما لاشك فيه أن الإعجاب والتقدير يملؤنا عند قراءة هذه
الإنكار التي نجدها في فكرنا التربوي ، ولكن مما لا شك فيه أيضا
أننا سنصاب بخيبة أمل كبيرة عندما نسأل فكرنا التربوي : وكيف
يمكن تحويل هذه الإنكار إلى إجراءات واقعية ؟ وهل نملك
الامكانيات البشرية والمادية التي تمكنا من تنفيذ ذلك ؟ لا تجد
جوابا ، فالحديث في هذا الشأن سلسلة طويلة من : (يجب)
و (ينبغي أن) و (لابد) .. الخ والوقوف عند هذا الحد .

إن تاريخ الفكر البشري ملئ باليوتيبات التي حازت إعجاب
الناس وتقديرهم في كل زمان ومكان مثل (جمهورية أفلاطون)
و (آراء أهل المدينة الفاضلة) للفارابي و (اليوتوبيسا)
لتوماس مور وغيرهم ، وكانت تلك الصور — على مثالياتها
وتجريدتها — دافعا ومهمازا ساعد الانسانية على بذل مزيد من
الجهد نحو تنفيذ بعض أفكارها الصحيحة والاساسية لكن هذا
لا ينبغي أن يكون مبررا لنا في كتابتنا التربوية أن ننحو هذا النحو .
قد يجوز هذا لفرد أو اثنين من كبار المفكرين ، وفي فترات
مختلفة ، أما أن يكون ذلك هو نمط الكتابة عند الجميع وفي جميع
الاقاات والظروف ، فذلك خطأ كبير يحصرنا داخل « يوتيبات »
ويعجز عن مواجهة الواقع .

الفصل الرابع

... وزعموا إلا يسوسة في التعليم !!

الوظيفة السياسية للتعليم

في يوم الأربعاء الثالث عشر من سبتمبر سنة ١٨٨٢ ، وفي حجرة من ثكنات قصر النيل ، رفع المجتمعون من أعضاء المجلس العرفي رؤوسهم ليجنوا أمامهم القائد الكبير (عرابي) مكهر الوجه وعلائم الاضطراب والخل بادية عليه . لم يسأله احد عن نتيجة المعركة ، فنتائجها ان لم تكن قد وصلتهم قبلا ، فهي مرسومة على وجهه ، وهامه ذا يجلس على مقعده صامتا لا يستطيع الكلام فترة من الوقت . ثم يتوالى الرجال من الانتصار في التوافد على المكان ، وتبدأ المناقشات عن الخطوة القادمة .. هل تستمر الثورة رافعية بقاء سلاحها المتوهشم على صخور الخيانة ؟ ام تجنح الى السلم لانقاذ ما يمكن انقاذه (١) ؟

ويخيم على القلوب شبح من اليأس القاتل والحصرة الميتة . واني لثورة ان تعيش بقلوب قتلها اليأس وامانتها الحسرة ؟ فكلاب الخيانة تنتشر في كل مكان كالمسعورة تبحث عن الثوار تاكل ما بقي من عزم ولحم في قلوبهم ، وتهدد الطريق لاسيادها الجدد ، وتقبض الثمن دراهم ان قلت او كثرت ، فهي عندهم تسلوى ثمن بيع بلادهم وخيانة الثورة ، حتى لا يجد القائد

الكبير مقرا من أن يذهب الى داره ليلبس رداءه العسكرى ، ويأخذ معه سيفه ، ويذهب مع طلبة (باشا) الى ثكنات العباسية حيث سلما سيفهما الى الجنرال (درورى) معلنا بذلك انتكاس الثورة !!

ولكن .. كلا ! ان الثورة اذا كانت قد فقدت قائدها ونفرا غير قليل من حاملى شعلتها ، فلا يمكن أن تسقط هذه الشعلة تحت أقدام الغزاة المستعمرين متناثرة دون أن يبقى لها اثر من حياة . لابد وان تبقى الشعلة حية فى قلوب ثوار يقيقون من أن انتصار الثورة قدير محتوم ، ليس من الضرورى أن يتم اليوم أو غدا ، أو بعد غد ، بل قد تتعثر وتتفكس ، ولكنها بالضرورة — ولو بعد زمن طويل — ستنتصر ، ومن ثم فلابد لها من رجال يكونون وقود لهيبتها المستعر !!

صحيح ان أحدا لم يكن يستطيع أن يحمل السلاح فى أعقاب هذه النكسة فى وجه الاحتلال ، ولكن هل تعيش الثورة بالمدفع والبارود فقط ؟ كلا ! انها الكلمة وانها الفكرة لا تقل شأننا عن البندقية والمدفع ، ايها يمكن أن يزرع الأمل فى القلوب التى حطمتها الهزيمة واكبتها الحسرة وأماتها اليأس . لقد استطاع الاستعماريون الانجليز أن يحتلوا أرض مصر بجنود وعدد سلاح لم يستطع المصريون هزيمتها ، ولكن هناك القلوب ، وهناك الأرواح والعقول ، ميدان خطر وهام لا يمكن لهؤلاء المحتلين أن ينتصروا فيه .. والسلاح هنا هو الكلمة ، والفكرة ، والعقيدة !

ومن هنا اتجه زعماء الحركة الوطنية الى التصليم ميدانا يديرون فيه المعركة مع الاستعمار فأنشأ الحزب الوطنى المدارس الثيلية للعمال وظهرت الجامعة المصرية سنة ١٩٠٨ وتيقن الجميع ان التعليم ليس مجرد (شحن) عدد من التلاميذ بكم من المعلومات

الجغرافية واللغوية والرياضية .. الخ ، ولكنه فضلا عن هذا له وظيفة سياسية خطيرة من طريقها يمكن تحويل الانسان من مواطن بالقوة الى مواطن بالفعل .

وليس جديدا ما نذكر القارىء به عندما نقول ان ثورة ١٩١٩ ، قد بدأت من طريق الطلاب في المدارس العليا ك مدرسة الحقوق والطب ، وعندما نستقرئ تطور الحركة الوطنية في مصر الحديثة سنجد انفسنا نتتبع تطور الحركة الطلابية ، فقد كان الطلاب وقودها سواء ضد قوى الاستعمار أم ضد قوى الأذئاب من العملاء .

ولقد قامت التربية في مختلف العصور التاريخية بدور هام في أعداد الانسان وتهذيبه لكي يعيش عيشة معقولة في المجتمع . قامت بهذا الدور بطريقة مباشرة وغير مباشرة ، وبكيفية مقصودة وغير مقصودة ، فما من نظام اجتماعي أو سياسي الا وهو حريص على تدعيم قواعده بجعل الناس يتمسكون قلبا وقلبا بعبائنه وافكاره وآماله وآلامه المشتركة ، ويؤمنون بالمعتقدات المقدسة التي تربط أبناء المجتمع جميعه (٢) .

ولاشك ان المدرسة لها تأثير وجدوى عميق : فالتربية تنقل الأطفال الى عالم متجانس تسود فيه الأخلاق والأفكار والعواطف انه عالم حافل بالقيم والعبر المستمدة من التاريخ ، وحافل أيضا بالخطط والمشاريع من أجل بناء المستقبل والتربية من جهة أخرى تقدم للطلاب رصيда أساسيا من المفاهيم والمعلومات التي تشكل بالنسبة لهم تراثا مشتركا . وترداد أهمية ذلك التراث كلما كان المجتمع غير متجانس ، وكلما كانت الأمة منقسمة على نفسها شيما ومذاهب . أما العمل التربوي في مجال تعليم الراشدين فرغم أن تأثيره الوجدوى لا يبلغ درجة تأثيره في تنشئة الصغار

لأنه قد يشتمل احتيانا على تطلعات خلاصة ، إلا أنه رغم ذلك يساهم في إيقاظ روح الوطنية وعزيم روح الالتزام نحو المجتمع وإثارة الاهتمام بأحوال الغير ، كما أنه يساعد في الخروج من العزلة سواء كانت تلك العزلة شرعية أو مخض اختيار .

وعندما يسأل الطفل أباه « لماذا لا ترحن السيارة في هذا المكان يا أبى » أو « من الذى دفع راتب الشرطى » ؟ وعندنا يرد الوالد بأن « إيقاف السيارة في هذا المكان إجراء ضد القانون » أو بأن « الحكومة هى التى تدفع راتب الشرطى » فان الطفل في هذه الحالة يكون قد بدا يتفتح على العالم السياسى اذ استقبل — من مصدر موثوق — أولى المقدمات فى السياسة بمفهومها الواسع . أى ان الطفل قد تعرض في رفق الى أفكار وظواهر سياسية أهمها أن هناك قطاعا خاصا وآخر عاما ، وأن هناك حاجة وضرورة لطاعة القوانين والقواعد العامة بغض النظر عن الرغبات الشخصية ، وأن هناك سلطة خارج الأسرة والتى يخضع لها جميع الآباء حتى الأقوياء منهم ، أى أنه خلال هذه الطرق العنوية والعرضية غير المباشرة يبدأ الطفل وهو في هذه السن الصغيرة بناء تصوره عن الحياة السياسية (٢) .

ومن ثم فقد أكد كل من العالمين Eästen (إيسن) و (هيس) Hess أن كل الدلائل العلمية البحتة تشير الى أن العالم السياسى للطفل يبدأ فى التشكيل والتكوين قبل دخوله المرحلة الدراسية الأولى ، وأنه يتعرض لأكبر تفسير سريع خلال هذه الفترة وأن السنوات الحقيقية في تكوين النظام السياسى تكون بين سن الثالثة الى سن الثالثة عشر .

ومع ذلك ، فلا تحتل السياسة المكانة اللائقة بها في تربية الناشئة ، كما أن موضوع الديمقراطية لا يحظى بما يستحق من

الاهتمام في التربية السياسية . وقد أساء الناس فهم التربية السياسية ، وكان الأولى بهم أن يعملوا من أجل تطبيق مبادئ التربية في المجال السياسي وهكذا وقع الخلط بين التوعية انعكاسية والسياسية المفروضة ، وبين أعداد الناس للتفكير الحر حول السلطة ومقوماتها ، وحول العوامل المؤثرة في المؤسسات أو المؤثرة في المجتمع عن طريق المؤسسات . فعوضا عن تنمية الوعي السياسي وتهذيب خصال الإنسان المتشبع بالروح الديمقراطية ، عوضا عن ذلك ، يعمد بعض المسئولين الى تكوين نسخة واحدة من المواطنين المطيعين للأوامر ، ويكتفون بتلقينهم بعض المفاهيم الأساسية . وكان يجدر بهم أن يعدوهم لفهم بنيات العالم الذي سوف يعيشون فيه ولاداء المسئوليات الحقيقية في الحياة لكيلا تبقى أعيانهم مغمضة ، ولكيلا يستغل عليهم فهم الغار هذا العالم (٤) .

والهم في التربية السياسية ليس هو عملها الخفي أو البارز ، ولا تأثيرها الضعيف أو القوي بل هو ربط العمل التربوي بممارسة السلطة ممارسة عاقلة ومفيدة وديمقراطية ، فلا يكتفى أن يتعلم الشعب آليات السياسة ، وذلك أن الفرد لا يتكامل من الناحية الاجتماعية الا عن طريق مشاركته الفعالة في نشاطات البنيات الاجتماعية ، بل لابد عند اللزوم من أن يتطوع للعمل في الحركات التي تهدف الى اصلاح هذه البنيات !

ومهما كان نوع الديمقراطية ومهما اختلفت قواعدها وأشكالها وتقاليدها بحسب البلدان ، فان ممارسة الحياة الديمقراطية يستلزم أولا وقبل كل شيء تبادل وجهات النظر بين الناس ومقابلة الآراء بعضها ببعض . والحقيقة أنك قد تجد من لا يمانع في اجراء مناقشات حول المسائل السياسية ، في المؤسسات الخارجة عن نطاق المدرسة ، بل لا يجدون مانعا في ان تدخل تلك المسائل في مناهجها ونشاطاتها ، الا أنهم يتحفظون

من دخول النقاش الى حرم الجامعة والمدرسة . ان منع السياسة من دخول المدرسة لا يخلو من تناقض ، اذ يعنى اننا نرفض من الوجهة العملية ما يؤمن به كل انسان في قرارة نفسه ، لان كل انسان يحرف ان المدرسة من مقومات التمدن ، وان الروابط بينها ينبغى ان تكون على اوثق مما يمكن .

واذا كان النظام السياسى قد جاء نتيجة تطور اجتماعى طبيعى ، فان استمرار وجوده يرتبط بمدى قدرته على تحقيق ما يناف به من وظائف واهداف وصحيح ان تحقيق هذه الوظائف من المفروض ان تكون مهمته الاساسية بحيث يصعب القول بانها من مهمة نظم اخرى في المجتمع ، لكن الصحيح ايضا ان النظرة التكاملية والشبكية الى النظم الاجتماعية تحتم علينا ان نعى في انوقت نفسه ان ايا من النظم الاجتماعية وحده قد يعجز عن تحقيق وظائفه ما لم تساعده بقية النظم الاخرى ولو بطريق غير مباشر ، او على الاقل لا تهتم ما يبينه او تناقضه . من هنا فاننا نرى ان الوظائف التى تنسبط بالنظام السياسى عادة يمكن للنظام التربوى ان يلعب دورا مساعدا في تحقيق النجاح الحاسم لها وفي التمكين الفعلى لاهدافها ، وهذا مايتبين لنا من استعراض الوظائف الاساسية التى يطلب من النظام السياسى تحقيقها ، مثل (٥) :

١ - الوظيفة العقائدية : فاذا تتبعنا ظهور بعض الدول النامية التى استقلت حديثا لوجدنا ان اهم المشكلات التى تواجهها، تلك المشكلة الخاصة بتحديد هويتها والبحث عن ذاتها . واذا كانت الاداة الحكومية هى وسيلة الجماعة لتأكيد وجودها القانونى ، فان المسألة ليست مجرد هذا الوجود . ان السلطة السياسية تستطيع ان تحدد العقيدة التى يجب ان يسير المجتمع وفقا لها حتى تكون له هويته ، ولكن هذه العقيدة تحتاج الى

جهود أخرى للتمكين لها في عقول الناس ونفوسهم ، ولا يمكن ان يتأتى هذا كما نردد دائما بمجرد اصدار القوانين ، وهذا مايجعلنا نقول ان تحقيق هذا الهدف الى آخر الشوط ربما يخرج عن نطاق سلطة الدولة ويخلنا في نطاق مهمة النظام التربوي نفسه ولعلنا نجد أوضح الأمثلة على ذلك في برامج التعليم في مدارس السدول الاشتراكية التي تدرك تمام الادراك ان الثورة الاشتراكية وان كانت قد تحققت خطواتها الأولى في مجتمعاتها بالاستيلاء على السلطة ، فانها تكون بحاجة دائما الى ابنية بشرية تسلك وتتجه وفقا للمبادئ الاشتراكية ، ولذا نجد ان تدريس النظرية الماركسية يحتل مكانا أساسيا ، وهذا نفسه ما نجده في المدارس الاسرائيلية في حرصها الدائم على التركيز على دراسة التراث اليهودي وتاريخ الصهيونية ، بل في انتشار نوعيات معينة من التعليم لتحقيق أهداف الحركة الصهيونية (٦) .

٢ - الوظيفة التطويرية . ونعنى بها وظيفة النظام في أن يسمى ليجعل نظامه القانوني واطاره التشريعي في تطور دائم ليتجنب التوتر الذي يمكن ان يحدث نتيجة لوجود أى نوع من التشقق بين الهيكل السياسى والقوى الجديدة التى يفرضها ادخال عامل الزمان في الحياة السياسية واذا كانت الدولة تفعل ذلك في صورة تغييرات دستورية وقانونية ، الا أن هناك ضرورة أخرى وهى أن يواكب هذا كذلك تغييرات أخرى في مفاهيم الجماهير ووعيها واتجاهاتها أن تاريخ المجتمعات البشرية يمتلئ بأمثلة لا حصر لها ولكنها تؤكد أن ما يحدث من (فجوة) بين التغييرات السلطوية وبين الخلف في القواعد الجماهيرية يزيد المشكلة تعقيدا . وعلى سبيل المثال ، فقد لجأت حكومة ثورة يوليه سنة ١٩٥٢ الى ايجاد صيغة عرفت باسم « المجمعات التعاونية الاستهلاكية » بفرض توفير السلع الأساسية لجماهير الناس بأسعار تكون في مقدور الأغلبية الكالحة وحتى تتجنب استغلال

التجار الجشعين والسامسة المضارين ، وكان هذا تضييرا هاما يساعد على صبغ قطاع هام هو قطاع التموين والتجارة الداخلية بالصبغة التي بدأت تظهر بها الدولة وهي الاشتراكية ، او على الأقل ، العدالة الاجتماعية . بيد أن الامر لم يسبقه أو يواكبه ، اعداد الكوادر البشرية التي تؤمن فعلا بهذه الفلسفة وتسلك وفقا لها ، فاستعانت الدولة بنفس الجزائريين والبقالين وباعة الخضار الذين كانوا يعملون في القطاع الخاص في مناخ منطقته الاستغلال والكسب الحرام ، فكانت النتيجة أن ساعدوا في كثير من الأحوال أن تذهب معظم السلع الى غير مستحقيها والى تسريبها الى عدد آخر من التجار يضاربون عليها ويبيعونها في السوق السوداء(٧) !!

٣ - الوظيفة التوزيعية ، فالدولة اليوم لم تعد تقبل أن تتقف مكتوفة اليدين ازاء مختلف مظاهر الظلم الاجتماعى التي تترتب على سوء توزيع الملكية او الدخل . واذا كنا نؤكد دائما على دور التربية في مساعدة النظام السياسى ، فاننا هنا ربما نتجه اتجاها آخر فنقول أن النظام السياسى بحسن قيامه بالوظيفة الحالية ، يساعد النظام التربوى نفسه على أداء وظائفه ، ذلك انه اذا كان من وظائف النظام التربوى أن يحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، فقد اثبتت صور التطبيق المختلفة والدراسات العلمية المتعددة ، أن هذا المبدأ يستحيل أن يكون له وجود حقيقى مالم يستند الى مثيله فى الاجتماع والاقتصاد ، بمعنى أن يتوفر للمواطنين قدر من الفرص المتكافئة اجتماعيا واقتصاديا .

٤ - الوظيفة الجزائية ، ونقصد بها ، تلك الوظيفة المرتبطة بتحديد ما يقع على عاتق الدولة بخصوص الاخلاصات التى قد تحدث داخل المجتمع المنظم والتى تتضمن انتهاكا لما نصفه بالقواعد الثابتة والمستقرة فى حياة الجماعة .

وإذا كانت سلطة الدولة تعاقب على الخروج عن القانون بالسجن أو الغرامة أو الفصل وما الى ذلك ، فإن التربية لها وسائلها الأخرى في الثواب والعقاب والتي تتركز في الجوانب المعنوية أكثر منها في الجوانب المادية . وإذا كان القانون يعاقب المخرف ، فهو عادة لا يكافئ لأذى يفعل فعلا حسنا ، بينما تسمى التربية الى اثابة الذي يحسن عمله .

« وأخيرا فإنا نتذكر تلك الكلمة التي قيلت ، من أننا كلما فتحنا مدرسة ، كلما أغلقنا سجنا وإذا كان لهذه العبارة من معنى ، فإنها تؤكد على أن العمل التربوي عندما يسير في طريقه الصحيح فإنه بذلك يقتل الى حد كبير من فرص الانحراف والخروج على القانون (٨) .

الحركة الطلابية على المسرح السياسى :

كانت الحركة الطلابية من بعد الحرب العالمية الثانية هي « القناة » التى عن طريقها كان الطلاب يحاولون المشاركة فى السياسة المصرية ، وبطبيعة الحال كان طلاب الجامعة هم النجمة الكبرى فى هذه الحركة بحكم العديد من العوامل والظروف، أما طلاب تعليم ما قبل الجامعة، فقد كان دورهم ثانويا الى حد كبير، وعندما كان يحدث تحرك واضح لطلاب التعليم قبل الجامعى، فغالبا ماكان ذلك يتم فى اطار الحركة الطلابية عامة بقيادة طلاب الجامعة، مما يجعل من المتعذر بالنسبة لنا أن نناقش حركة طلاب التعليم العام بعيدا عن المسار العام للحركة الطلابية .

ويعتبر عام ١٩٦٠ معلما تاريخيا هاما فى تاريخ الحركة الطلابية منذ قيام الثورة ، اذ فيه ولد أول اتحاد عام لطلاب الجمهورية العربية المتحدة وكان يضم جامعات القاهرة والأزهر

وعين شمس والاسكندرية واسيوط والمعاهد العليا والمدارس الثانوية (٩) . لكن الملاحظ ان السلطة الرسمية لم تكن لتترك مثل هذا التنظيم يتحرك بعيدا عن رقابتها وتوجيهها فتعددت محاولات الاختراق عن طريق المال والاغراء والتهديد والوعيد . ولم يقف الأمر عند حد محاولات الاختراق ، بل تعداه الى محاولة فرض الوصاية . وفي جو الوصاية تحويل الطلاب من الميل والاتجاه الى المشاركة والقيادة الذي كان سائدا من قبل الى مرحلة السلبية واللامبالاة (١٠) .

وكان المجتمع الطلابي أكثر شرائح المجتمع بمعدن نكسة تحركا لمواجهة أوجه الظلم التي لاحت الى هذا الوضع ، وكان ذلك في أوائل عام ١٩٦٨ بمناسبة ما سمي ساعتها بقضية « الطيران » وكان الطلاب في ذلك يشاركون الجناح الأكثر فاعلية وجراة وهو الجناح العمالي كما عبر عنه عمال حلوان ، وتنضح كلمات البيان الذي أصدره طلاب كلية الهندسة بجامعة القاهرة بمدي ما كانوا عليه من وعى واستعداد للنضال في سبيل تحقيق الأهداف المطلوبة :

« يجب أن يعلم كل هريكم أن الحرية تؤخذ ولا تعطى ، وأنها تغتصب ولا تمنح وكما أننا ليس لدينا من القوة ما هو قادر على فرض مطالبنا ، فقد وجدنا .. بأن السبيل الوحيد أنى أن يسمع صوتنا الشعب في كل مكان في أنحاء البلاد وحتى يستطيع كل منا أن يأمن على نفسه في بيته في ظل دولة المخابرات هذه ونجبر السلطة الحاكمة على احترام الحريات واحترامكم أنتم بالذات ... فقد رأينا أن طريقنا الوحيد الى تحقيق أهدافنا هو المقاومة السلبية في صورة اعتصام كامل ... » (١١)

وبقراءة مطالب الحركة نلاحظ أنها تتعدى المطالب الفئوية الى المطالب العامة :

- الامتراج فوراً عن جميع زملائنا المحتقلين .
- حرية الرأي والصحافة .
- مجلس حر يمارس الحياة النيابية الحقبة السليمة .
- ابعاد المخابرات والمباحث عن الجامعات .
- اصدار قوانين الحريات والعمل بها .
- التحقيق الجدى فى حادث العمال فى حلوان .
- توضيح حقيقة المسألة فى قضية الطيران .
- التحقيق فى انتهاك حرمة الجامعات واعتداء الشرطة على الطلبة(١٢) .

وعقد جمال عبد الناصر لقاء هاماً مع القيادات الطلابية فى ٢٤ ابريل سنة ١٩٦٨ وناقش معهم العديد من القضايا السياسية التى كانت تشغل الأذهان فى ذلك الوقت مثل أسباب الهزيمة وموقف الاتحاد السوفيتى ومؤتمر الخرطوم وموقف الجزائر وحرب اليمن .. وهكذا(١٣) .

وعندما فتحت القيادات السياسية قلبها للطلاب وتمت مصارحتهم واعلامهم بحقائق الموقف السياسى ، اقبل هؤلاء بحماس وهمة ملحوظة للمشاركة الوطنية ، فشكلت الاتحادات الطلابية فصائل لخدمة الجبهة (جبهة القتال على شاطئ انقناة) حيث شاركوا اخوانهم الجنود فى اقامة التجهيزات العسكرية ونقل صورة حقيقية عن الجيش وجهده الجبار فى بناء نفسه ، الى الجبهة الداخلية التى بدأ البعض يثر الشائعات حولها من حيث ما ادعى من ضعف الجيش وصعوبة اعادة البناء(١٤) .

وفى فترة السبعينات اشدد مساعد الحركة الطلابية بتمدد صور المعاناة التى شهدها شعبنا وكان يوما ١٨ و١٩ يناير ١٩٧٧ حدثا مشهودا حدث فيه الالتحام بين حركات الشرائح الوطنية المختلفة ، وعندما هدأت الأحوال من الناحية الشكلية بدأت

الدعوة المشبوهة التي كانت تتردد زمن الاحتلال بأبعاد الطلاب من السياسة تظهر من جديد ، وعقد السادات اجتماعا مع القيادات الطلابية وكان أول المتكلمين « حافظ الشافعى » رئيس اتحاد طلاب مصر وطرح رئيس الاتحاد ما يراه الطلاب سبيلا إلى العلاج فى الحال والمستقبل (١٥) :

أولا : عدم تحميل الجماهير الكادحة لآية أعباء جديدة ، فمن الظلم أن تتحمل الطبقات الكادحة التى عانت الكثير ، مثل هذا الإجحاف . فلقد قدمت الشهداء فى سنوات الصمود والردع حتى تحقق نصر أكتوبر المجيد وما زالت تتحمل العبء وحدها ..

ثانيا : تحميل الأعباء والعجز فى الميزانية لأصحاب الدخول الكبيرة من خلال قانون جديد للضرائب .

ثالثا : الحد من الدخول الطفيلية ، وتتبع هذه الدخول وكشفها .

رابعا : رفع نسبة الجمارك على الكماليات وسيارات الركوب التى يكون نصيب الكادحين منها يكاد يكون معدوما .

خامسا : الحد من الاستهلاك الترفى .. وترشيد الانفاق الحكومى وعدم الاسراف وإعادة النظر فى مخصصات بعض الجهات .

سادسا : توجيه الانفتاح الاقتصادى من أجل المشروعات الانتاجية حتى لا تستهلك القروض والاستثمارات الأجنبية فى مشروعات استلاكية وأن يكون ذلك وفق خطة انتاجية .

سابعا : رفع الحد الأدنى للأجور حتى تتناسب الأسعار مع الدنيا والعمل على تثبيت الأسعار .

والتأمل في هذه المطالب يستطيع أن يعى بأنها أمانى كانت
تتردد على السنة الجميع وبالتالي فإن الطلاب ما كانوا في ذلك الا
مرددين لنفض الجمهور ، ومن ثم فإن الدعوة الى عزلهم عن
المشاركة السياسية خطأ اجتماعى فلاح ، وما كان تردد هذه
الدعوة الا في مواجهة « موقف النقد » والاحتجاج الذى أبداه
الطلاب ، ولو كانوا يسرون في مظاهرات تأييد ، فعندئذ ما كان
أحد سيقول الا تعليم في السياسة ولا سياسة في التعليم ..
والغريب حقا أن السادات كان يردد هذه الدعوة في لقاءات كان
يعقدها أما مع أعضاء هيئات التدريس بالجامعات أو مع الطلاب ،
فهو « أعلى سلطة سياسية » يتحدث مع القيادات التعليمية في
أمر يناقض الموقف نفسه ذلك أن مثل هذه الاجتماعات واللقاءات
أوضح وأصرح صورة للعلاقة بين السياسة والتعليم .

ثم يذكر رئيس الاتحاد على أن « طلاب مصر كانوا الطليعة
لشعبهم على مدى العصور وتعاقيب الأجيال ، خاضوا فيها
نضالا شريفا ، من أجل عزة مصر واستقلالها ، وما ينبغي أن
لصوت يرتفع ليطالب فيه البعض بإبعاد الطلاب عن العمل
السياسى ... » (١٦) .

وعندما أراد السادات أن يطلق على الآراء التى أبدأها
الطلاب قال :

« اللى راحوا من جامعة القاهرة يوم ٢٥ نوفمبر الى
مجلس الشعب وتكلموا عنكم . نحكم على الذين تكلموا باسمكم
أو الذين لم يتكلموا والذين تكلموا عنكم كانوا في غاية البذاءة
للأسف وأنا بقولها لك كوالد . بذاءة وانفلات . انفلات من كل
القيم . فكأنوا في منتهى البذاءة ، مش بس بذاءات ، بل في
منتهى البذاءة ، وأنا علشان كده من دلوقتى وطالع لآته يعنى احنا

منشوركم ده اللى انتوا طلعتوه بتقولوا فيه ثورة مضادة لا دا الثورة المضادة حصلت فعلا فى يوم ١٩١٨ ينساير قامت ثورة مضادة حقيقية فعلا وبالتخريب والحديد والنار» (١٧) .

وفى جراحة يحسد عليها وقف عبد المنعم أبو الفتوح رئيس اتحاد جامعة القاهرة يرد على اتهامات السادات بقوله :

« اذا كان سيادتك اتهمت الاخوة اللى طلعا فى المسيرة والطلبة اللى طلعا فى المسيرة بأنهم شرفمة وأنهم كانوا فى منتهى الوقاحة .. ولكن فى ذات الوقت باحمل سيادتك هذه المسئولية كاملة .. اذا كانوا دول شرفمة ، وكانوا فى منتهى الوقاحة ، فسيادتك تتحمل هذه المسئولية كاملة ، وانت وحدك ستسأل عن ذلك أألم الله بسبب .. أنا بأقول .. أنا كشاب مش عارف البلد أو القيادة السياسية فى مصر عاوزه تربينى على ايه ؟ عاوزه منى أبقى ايه ؟ » (١٨) .

وعندما قال السادات ان الدولة هى دولة « المسلم والايمان » رد نفس الطالب « احنا كشباب اللى بنراه أن السلوك متناقض مع هذا الكلام » ودلل على ذلك بعزل الشيخ محمد الغزالى من جامع عمرو بن العاص « الناس المصلين طلعا يعبروا عن رأيهم لمجلس الشعب » زى ما حضرتك بتقول القناة الشرعية ، عشان يقولوا أن احنا بنستنكر ذلك ، وفى مظاهرة سلمية جدا . طلع لها الامن المركزى وضربهم علقه سخنة جدا وفرقهم فلنا مش عارف علم وايمان .. ثم يتشال الشيخ الغزالى ... طاب سلب البلد وبالطريقة دى كل علماء مصر المخلصين .. ميبقاش فى مصر الا العلماء اللى بيناققوا السلطة وبينافقوا سيادتك وبينافقوا بقية الحكام » (١٩) .

وهاج السادات وماج وثار ثورة عنيفة : « كذب .. قف .. أنا لا أسمع أبدا ... مفيش حد بينافتنى ولا أقبل النفاق .. ولو كان حد بينافتنى أو بأقبل النفاق كان حاكم النهاردة كبلد غير كده خالص .. ومكتوش جيتوا النهاردة قدامى » .

وسأل الطالب عن الغزالي « هل حقق معاه يافندم ؟ »
فأجاب الرئيس : « مش شغلك » (٢٠) .

ماذا كانت النتيجة بعد ذلك ؟ حل الاتحادات الطلابية وابتداع لائحة جديدة سنة ١٩٧٩ تجعل من هذا الاتحاد مجرد لافتة بغير مضمون طلابى حقيقى .. وكانت هناك من لجان الاتحاد للنشاط الطلابى ، لجنة خاصة بالنشاط السياسى الفيت وفرضت الوصاية الكاملة حتى أصبح الطلاب يتندرون على ذلك الاتحاد بأنه اتحاد للأساتذة وليس للطلاب ، ورغم مرور ثلاث سنوات على انتهاء العهد الساداتى ، مازالت اللائحة الجديدة المناقضة للمصالح والاحتياجات الطلابية هى السارية !!

التعليم من أجل الحرية :

ان هناك العديد من الأنوار التى يمكن للتعليم أن يكون بها كى يقوم بوظيفته السياسية التى أكننا عدة مرات أنها تدخل فى طبيعته وجوهره ، وقد تحدثنا عن بعضها وما نريد أن نبسطه هنا هو وجهة نظر أحد الفلاسفة التقدميين فى التربية اسمه « باولو فرايرى » ممن يمثلون التيارات الجديدة فى الفكر التربوى فى العالم الثالث ، حين أدرك أن التعليم يجب أن يكون فى خدمة الثورة ، أى ثورة ؟ أنها الثورة التى تستهدف تحرير الإنسان وتوجيه طاقاته نحو تغيير العالم الذى يعيش فيه . ويرى فرايرى أن الثورة بهذا المفهوم ليست منحة يقدمها القادة

للأفراد ، ذلك أن الأفراد أن لم يبدأوا تحرير أنفسهم بأنفسهم في عمل تضامنى ، فلن يمكن للقيادة أن تحررهم .

ومن الأسف فإن « نمط » التعليم الذى يقدم فى مدارسنا لا يساعدنا بأى حال من الأحوال على تحرير طاقات طلابنا ، وإنما على العكس من ذلك ، يسهم فى تشكيل أجيال تآلف الخنوع وتتعود على الاستكانة ، تميل الى السلبية ويعيش الخوف فى جوانحها . والتعليم ينتج كل هذه النتائج لأنه تعليم « بنكى » لأننا لا نستهدف منه سوى السيطرة على عقول الطلاب يجعلها بنوكا نخزن فيها ودائعنا المصرفية من أجل استلابهم . ويتجلى نمط ذلك التعليم أيضا فى تحديده للوسائل التى يكرس بها القاهرون القهر وهى الاستغلال والغزو الثقافى والاستلاب .

والتعليم من هذا النمط يسميه مفكرنا « تعليم المتهورين » ومن ثم فلا بد لتحرير المتهورين أن يقدم لهم نمطا آخر من التعليم ، ومن واجبنا أن نتساءل : كيف يستطيع المتهورون تحرير أنفسهم بواسطة التعليم قبل الثورة وهم لا يملكون القوة السياسية التى تؤهلهم لذلك ؟ للإجابة على هذا يفرق فرايرى بين التعليم النظامى الذى لا يمكن تغييره الا بواسطة القوة السياسية والبرامج التعليمية التى يقوم بها المتهورون خلال مرحلة تنظيم أنفسهم (٢١) .

أن تعليم المتهورين كممارسة انسانية من أجل الحرية لابد له أن يمر بمرحلتين متميزتين ، فى المرحلة الاولى يستجلى المتهورون عالم القهر ومن خلال ممارستهم للنضال يلتزمون بتغيير هذا الواقع ، وفى المرحلة الثانية أى بعد أن تتضح حقيقة القهر ، لا يصبح التعليم من أجل المتهورين فقط ، بل يصبح من أجل الرجال كلهم لأجل تحقيق حريتهم الدائمة ، وفى كلتا

المرحلتين. ، فان النضال وحده هو الذى يتصدى لثقافة التسلط ،
ففى المرحلة الاولى يبدأ المتهور رؤية جديدة لعالم القهر المفروض
عليه . وفى المرحلة الثانية ينزع عن نفسه الاوهام التى خلفتها فى
نفسه ظروف الوضع السابق ، وعلى ذلك فان تعليم المتهورين
فى المرحلة الاولى لابد له ان يستثير الوعى بحقيقة وجود القاهر
او بمعنى آخر حقيقة وجود رجال يمارسون القهر على الآخرين
ورجال يعانون من ويلات هذا القهر . لا بد لهذا النوع من
التعليم من ملاحظة سلوك المتهورين واخلاقياتهم ونظرتهم للعالم ،
ذلك ان المتهورين يمارسون فى كثير من الاحيان وجودا متناقضا
اصلته فيهم نزعة الاضطهاد والعنف ، وعلينا ان نعرف ان اى
وضع يستغل فيه انسان انسانا آخر او يعطل قدراته فى تحقيق
ذاته هو ضرب من القهر العنيف وان غلف فى اطار من الكرم
الزائف ، ذلك ان مثل هذا السلوك يحول دون ممارسة الكينونة
الذاتية للانسان (٢٢) .

والمبرر الاساسى الذى يجعلنا نفرض مع فرايرى مفهوم
(التعليم البنكى) هو ان المعرفة الحقة ، هى تلك التى تنبثق من
الابداع الذى هو وليد القلق المستمر ، وبالتالي ، فلا يستطيع
الانسان ان يجيب عن تساؤلاته الا اذا اتصل بهذا العالم وعمل
فيه مشاركا مع غيره من الرجال ويتضح من مفهوم التعليم البنكى
ان التعليم مجرد منحة يفضل بها اولئك الذين يعتبرون مالكين
للمعرفة على اولئك الذين يفترضون انهم لا يعرفونها . غير ان
اضفاء الجهل على الآخرين هو فى حقيقته من مخلفات فلسفة القهر
التي تجرد التعليم والمعرفة كليهما من خاصيتهما كعمليتى بحث
مستمر من اجل اكتساب الحرية ، وفى اطار التعليم البنكى يقدم
المدرس نفسه للتلاميذ على انه الصورة المضادة لهم وهو
باضفائه صفة الجهل عليهم يبرر وجوده كاستاذ لهم ، وعند هذه
المرحلة يتم تغريب التلاميذ واستعبادهم ويحسب المنظور الهيجلى

للدialكتيك فان اعتراف التلاميذ بجهلهم هو ايضا تبرير لوجود الاستاذ بينهم . وعلى غير ما يكون العبيد فان هؤلاء التلاميذ لا يكتشفون مطلقا انهم يعلمون الاستاذ ، وفي ضوء ذلك يتبين لنا ان التعليم الحق هو الذى يعمد الى حل التناقض القائم بين الاستاذ وتلميذه ويعمد الى ايجاد نوع من المصالحة يصبح الطرفان فيها اساتذة وطلابا فى نفس الوقت (٢٣) .

ان الذى يحتق هذا الهقف هو الصورة المناقضة للتعليم البنكى الا وهى « التعليم الحوارى » اى الذى يولد من خلال مواجهة المشكلات ويقوم على الجدل والنقاش وتبادل الراى والحوار ومن الغريب حقا والمؤسف ان بعض القادة الثوريين يستخدمون مفهوم التعليم البنكى من اجل فرض آرائهم وافكارهم على الناس ، فهم بذلك ينسون هدفهم الاساسى وهو النضال الى جانب الجماهير من اجل استعادة حريتها المستلبة لا من اجل اكتسابهم لدعم سلطة القيادة (٢٤) .

وهنا يجب الا نتحدث الى الناس عن آرائنا نحن فى العالم او ان نفرض عليهم ما نراه صحيحا بل يجب ان ندخل معهم فى علاقة حوارية يكون محورها آراؤهم عن العالم ، وسندرك من هذا الحوار ان آراءهم عن العالم هى صميم خبرتهم ووعيمهم به . واما العمل السياسى والتعليمى الذى لا يتنبه الى هذه الحقيقة ، فسيقطص نفسه فى اطار المفهوم البنكى او الوعظى ، وبالتالي فلن يتمكن من حل قضايا التقدم والتغيير ، ففى مثل هذا المنهج كثيرا ما يتحدث المعلمون والسياسيون بلفظة لا يفهمها الناس وذلك ما يحتم ان تكون لفظة المعلم والسياسى ، الذى هو بثوره معلم ايضا ، شبيهة بلفظة الناس تعتل بفكرهم وآرائهم وذلك ما يتطلب من المعلم السياسى كى تصل مفهوماته الى الناس ان يفهم ظروفهم والطريقة المثلى للتداول معهم ، ذلك ان عملية

التعليم الحق هي التي تقود المتعلمين الى الحرية وتتم هذه العملية بطريقة حوارية تكشف عن التصورات المبدعة وتحرك وعى الناس لتمثل هذه التصورات وذلك ما يحتم ان تكون مادة الحوار مبنية على آراء الرجال عن العالم بل ومستوى هذه الآراء في رؤية العالم .

التربية القومية :

واذا كانت هناك قيادات سياسية خشييت من اشتراك الطلاب في النشاط السياسى الا ان الوعى بضرورة ان يساهموا للتعليم - في جانب منه - في تنشئة مشاعر والولاء والانتماء لدى الطلاب نحو بلادهم قد فرض نفسه في فترات كثيرة ، وان جاء في معظمها مشوها مبتورا . فقبل ثورة يوليو سنة ١٩٥٢ ، تصور القائلون بالامر ان ذلك يمكن ان يقال بقدر من الثقافة القانونية الدستورية فيما كان يعرف باسم « التربية الوطنية » بتعريف الطلاب بالشكل الخارجى للنظام السياسى القائم وأهم الهيئات والمنظمات الاقليمية والدولية والخطوط الرئيسية لما اصطلح عليه في مجال الحقوق والواجبات وفقا للتصور الغربى الليبرالى .

لكننا اذا تصفحنا الكتب الخاصة بالتاريخ والجغرافيا ، وهى لها ما لها من دور فعال في هذا الجانب ، وجدنا انها كانت تسقط تماما كل ما يتصل بالتاريخ العربى الحديث اضحانا لمقومات الوعى بالوحدة العربية والتفكير من شأن حركة النضال الوطنى ضد قوى الرجعية والاستبداد ايهاما للطلاب بان العدو الوحيد هو الاستعمار فقط وليس أيضا تلك القوى المرتبطة به في الداخل .

وفي أوائل الخمسينيات شهدت مناهج التعليم الثانوي مقرورا جديدا باسم « المجتمع المصري » كان الهدف منه تدريب الطلاب على عملية البحث والتفكير والتحليل لجوانب ومشكلات المجتمع بطريقة علمية دقيقة ، ثم تحولت تحت وطأة المد القومي في أواخر الخمسينيات الى ما سمي بـ « المجتمع العربي » . وكان الشكل الخارجى لا غبار عليه من حيث ربط تفكير الطالب المصرى بمقومات الأمة العربية ، لكن هذا المقرر كان مع الأسف الشديد ايذانا بتحول خاطيء على طريق التنشئة السياسية والقومية ، فقد بدأ مفهوم « التلقين » و « الدعاية » و « الاعلام » يغلب ويسود بعيدا عن المنهجية العلمية والدراسة الحقيقية لمقومات المجتمع واسسه ومشكلاته .

لقد نهم اولو الامر في وزارة التربية « التربية القومية » عكس ما يدل عليه اسمها ، اذ من الواضح انها تهدف الى التكوين والتنشئة التى تتفق والمجتمع كملكها أخذت على انها تربية « حكومية » الهدف منها التزويق والتطويل والتهيل لسياسة الحكومة وقراراتها غير مدركين الفرق الواضح بين مهمة أجهزة الاعلام وبين مهمة المؤسسة التعليمية .

لقد تحولت دراسة « المجتمع العربى » الى ما سمي بـ « التربية القومية » فأصبح الطلاب ينظرون اليها بالكثير من الاستهزاء والاستخفاف لانها لم تخرج عما تقوله نشرات الاخبار في الاذاعة والتلفزيون وما يذاع حولها من تطبيقات رسمية وفقد المعلمون حماسهم بتدريسها .

وزاد الطين بلة ان أخرج هذا المقرر من دائرة المقررات التى يمتحن فيها الطلاب فينجحون أو يرسبون ، وكذلك أخرجت من دائرة « المجموع الكلى » للدرجات النهائية وفي ظل نظام التعليم

المصرى الذى يقتصر فيه التقييم على نتيجة امتحان آخر العام وما يحصل عليه الطالب من مجموع ، سقط هذا المقرر من دائرة الاهتمام تماما سواء من جهة الطلاب أو المعلمين أو أولياء الأمور ، وأصبحت الحصص المخصصة له هدرا حقيقيا واستنزافا للجهد والوقت والمال .

ولعل أخطر ما يتصل بهذا من نتائج أن ذلك المجال الذى ينبغى أن يسمع فيه الطلاب ما يتصل بهموم بلادهم ومشكلاتها ونظمها وأهدافها وأيديولوجيتها ، هو مجال اللعب والتزويغ ، وهكذا تلتقى الأجيال الجديدة بوطنها فى سنواتهم الأولى فى مناخ بعيد من الاحترام والتقدير والحب .

انه لا علاج لهذا الا بتوجيه « التربية القومية » توجيهها يقوم على الدراسة العلمية الموضوعية لمشكلات المجتمع الواقعية وأسسها ونظمه وجوانبه والاقتلاع عن تلك الموضوعات التى تتصل بتمجيد الحكام والرؤساء والحكومات ، لأننا لا نربى لـ (س) منهم أو (ص) وأنما نربى لمستقبل مصر الذى هو ملك للجميع

هوامش الفصل الرابع

- (١) سعيد اسماعيل على : أضواء جديدة على عبد الله النديم ، مجلة الهلال ، القاهرة ، يولييه ١٩٧٠ ، ص ١٢٠
- (٢) ايدجارفور وآخرون : تعلم لتكون ، ترجمة هنى بن عيسى ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر ١٩٧٩ ، ص ٢١٤
- (٣) فيصل السلام : أساسيات النشلة السياسية الاجتماعية ، الكويت ، جامعة الكويت ، ١٩٨١
- (٤) تعلم لتكون ، ص ٢١٥
- (٥) سعيد اسماعيل على وزميله : الأصول السياسية للتربية ، الاسكندرية ، منشأة المعارف ، ١٩٨٢ ص ٦٩
- (٦) المرجع السابق . ص ٧١ - ٧٢
- (٧) المرجع السابق . ص ٧٣ ، ٧٤
- (٨) حسن همام : تاريخ الحركة الطلابية المصرية ، الاسكندرية ، المؤتمر الاول لقيادات طلاب مصر ، ١٩٧٥ ، استنسل ، ص ٧
- (٩) هسان محمد هسان : موقف السلطة من النشاط السياسى للطلاب من ١٩٥٢ - ١٩٧٠ ، فى الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، المجلد التاسع ، ١٩٨٤ ، تحت الطبع .
- (١٠) وائل عثمان : اسرار الحركة الطلابية ٦٨ - ١٩٧٥ ، القاهرة ، هندسة القاهرة ١٩٧٦ ، ص ٢٨
- (١١) المرجع السابق . ص ٢٩
- (١٢) حلمى محمد نهوش : دراسة حول الحركة الطلابية المصرية عام

١٩٧١/٦٧ الاسكندرية المؤتمر الاول لقيادات طلاب مصر ، ١٩٧٥ ، اسكندرية
ص ٢ - ٦ .

(١٢) رفعت المجرودى : دراسة حول تاريخ الحركة الطلابية ١٩٧٠/٦٦
الاسكندرية ، المؤتمر الاول لقيادات طلاب مصر ، ١٩٧٥ ، اسكندرية ، ص ١٣

(١٤) جلال الدين الحياصى : اسرار حول الحوار ، القاهرة ، المكتب
المصرى الحديث ، ١٩٨٤ ، ص ٢٢٠

(١٥) المرجع السابق . ص ٢٢٢

(١٦) المرجع السابق . ص ٢٦٠

(١٧) المرجع السابق . ص ٢٨٥

(١٨) المرجع السابق . ص ٢٨٦

(١٩) المرجع السابق . نفس الصفحة .

(٢٠) باولو فرايرى : تعليم القهوريين ، ترجمة يوسف نور موسى ، بيروت ،
دار القلم ، ١٩٧٩ ، ص ٢٥

(٢١) المرجع السابق . ص ٣٦

(٢٢) المرجع السابق . ص ٥٢

(٢٣) المرجع السابق . ص ٧٢

الفصل الخامس

الانحياز الطبقي

« حيائية » التعليم .. خرافة

إن النظرة الحيادية الانعزالية للتعليم — مهما بدا من وجهة منطلقها — لا تصلح للزمان الذي نعيش فيه ، فهي تقوم على أن « الثابت » حقيقة ، ونحن في عصر حقيقة الحقائق فيه أن مجتمعنا — على التقيض من الثابت — يتغير ، وأن المجتمعات من حولنا تتغير ، بل أن الكون نفسه يتغير ومن ثم فإن التعليم وما فيه من علم وحقائق ، ليس خيرا بذاته أو شرا بذاته ، وليس فعالا أو غير فعال بذاته، فذلك أن الخير أو الشر والفعالية أو عدم الفعالية لا يوجدان بذاتها ولا يقاسان على مراع ، وإنما الخير والشر والفعالية وعدم الفعالية أمور نسبية تقاس على وجود اجتماعي معين له حاجاته ومطالبه الفريدة الملحة وله مبادئه وقيمه المتفق عليها والمساوئ فيها ، وله ملامحه واتجاهاته المرغوب فيها ، وله حركته المتطلعة إلى أهداف معينة ، ومن ثم فإن خير التعليم أو شره ، فعاليته وعدم فعاليته تكون بتقدير ما يقدمه للأطوار الدينية الذي يوجد فيه — بحركته وحاجاته ومطالبه واتجاهاته وقيمه ومبادئه وفلسفته الطالحة — من خير وما يكون له في هذا كله من فعالية . ولا يمكن للتعليم أن يكون كذلك إلا إذا كان هو نفسه مبشرا في سياسته وتنظيمه ووجهه وأهدافه وإدارته ومحتواه بالقيم التي

تجعله من حيث هذه السياسة والتنظيم والادارة والمحتوى والوجهة والاهداف قادرا على أن يستجيب في صدق لمطالب مجتمعه وحاجاته النامية الملحة ، وأن يتمشى على بصيرة مع اتجاهاته وآماله المرجوة . ومعنى هذا في صراحة انحياز التعليم وليس حياديته (١) .

لكن لا يقل عن ذلك أهمية هو أن نبحث : انحياز التعليم الى من ؟

لقد تعرضت المدرسة طيلة سنوات لانتقادات شديدة وصفتها بأنها مكان يسود فيه جو من الظلم والسيطرة والتمييز . وهذه الانتقادات تدعو الى شيء من الاستغراب ، اذ لا يعقل أن تنتقد المدرسة على وضعيتها التي لم ترددها هي لنفسها ، بل المجتمع هو الذي ارادها على ما كانت عليه خلال سنوات طويلة ، ومهما اختلفت وضعيتها تلك على مر السنين ، فقد كان المجتمع دائما يطالبها أن تكون قائمة على أساس السلطة وتمييز الناس الى مراتب !!

ومع ذلك فالدعوة ملحة الى ديمقراطية التعليم بمفهومها الحقيقي الواسع الذي يؤمن لكل فرد ، صغيرا كان أم كبير حدا أدنى من التعليم يسمح له بالتهيؤ للحياة وممارسة دوره كموطن منتج ، وتحقيق ذاته كمفرد كما يفترض ذلك أن يكون هذا الحد الأدنى مشتركا بين الجميع ، وذلك حتى لا يوجد داخل المجتمع الواحد مجموعات محرومة من حقها الطبيعي في الحصول على فرصة متكافئة من التعليم مع غيرها . كما يفترض هذا المبدأ ايضا ، أن يكون التعليم متوائما مع خصائص الجماعات المختلفة من حيث اهتماماتها وحوافزها ، مما يستوجب توافر قدر كاف من التنوع في برامج هذا التعليم مع الالتئاق على الحد الأدنى الاساسي منه الواجب تقديمه الى جميع المواطنين بلا استثناء .

- أن هذا كله يعنى - فى إيجاز - المساواة فى التمتع بالخدمات التعليمية ، وضمان تكافؤ الفرص واضطرادها باستمرار ، ومن هنا يصبح المغزى الحقيقى لديمقراطية التعليم ضمان حق أساسى من حقوق الإنسان أيا كان موقعه الجغرافى أو انتمائه الاجتماعى على أرض الوطن العربى ، وبما يتيح له مرونة الحركة والتطور الاجتماعى والمهنى (٧) .

ورب قائل يتعجل فيسألتنا : أو لم تر المدرسة فى كل قرية وحى من المدينة - حتى الأحياء الفقيرة ؟ أو لم تر أبناء الفقراء يجلسون جنبا إلى جنب وعلى قدم المساواة مع أبناء الأغنياء فى المدارس فى مستويات التعليم المختلفة ! لكن مع اقرارنا بهذا « شكلا » ، إلا أنه ينبغى ألا يصرفنا عن كثير من حقائق الواقع التى تدل فى النهاية على أن التعليم المصرى بكل أنجزاته ونموه وبكل صوره النظامية التى نراه عليها الآن ، إنما يهادن الفقر ويتعايش معه موليا ظهره له ، بدلا من أن يتصدى لمحاربته بالمواجهة المباشرة والشاملة ، ويضيق الخناق عليه توطئة لقطع دابره بين الناس .

والإدلة على ذلك كثيرة ، وأهمها :

أولا - أن جميع الفقراء « الكبار » منسيون بوجه عام فى واقع السياسات التعليمية . صحيح أنه صدرت بشأن تعليمهم قوانين وصممت خطط لحو أميتهم لكن ما يقدم لهم بالفعل من برامج لحو أميتهم فى كثير من المناطق مازال هامشيا فى صورة التعليم ، وفى معظم الأحوال ، فإن هذه البرامج ، إذا حصل بعضهم عليها ، لا تمثل جزءا من خطة شاملة لمحاربة الفقر ، ولا تزودهم بسلاح يعينهم على محاربة الفقر فيهم ومن حولهم .

ثانياً - أن نسبة لا يستهان بها من الأطفال مازالوا خارج التعليم الابتدائي ، وهذه النسبة تمثل في مجموعها أبناء الفقراء ، وحتى إذا فتحت المدارس الابتدائية أبوابها على مصاريعها لجميع الأطفال ، فليسوف يظل عدد كبير من أبناء الفقراء عاجزاً بفقره عن دخول المدرسة .

ثالثاً - كذلك فإن نسبة لا يستهان بها من أبناء الفقراء ما تكاد تلتحق بالمدرسة حتى ترسب أو تتسرب ، لأن الفقر مرة أخرى يحول بينها وبين الاستمرار في التعليم بنجاح .

رابعاً - ثم إن أبناء الفقراء أو أشباه الفقراء الذين يركبون التعليم ويتمكنون لسبب أو لآخر من الاستمرار فيه بنجاح حتى التخرج هم في النهاية قلة ، وهذه القلة متركزة في التعليم حتى نهايته أو نهاية مرحلة متقدمة فيه ، لا تخفف من وطأة الفقر أو رصيده بقدر ما تنجو هي منه ، دون أن تملك في مواجهته شيئاً سوى بعض رذاذ دخلها قد ترسله إلى ذويها أو بعض عوائد مهاراتها وإنتاجها قد تتساقط من القطاع الحديث ، حيث يعمل أفرادها ، إلى مواقع الفقر في القطاع التقليدي (٢) .

إن مظاهر الإحجاف في عالم التعليم أكثر من أن تحصى ومن الأمثلة على هذا الإحجاف تركيز الامكانيات التربوية في كبريات المدن ، على حساب المناطق الريفية ، ويقتلص الإحجاف إذا عرفنا أن تلك الامكانيات لا تتوفر أحياناً إلا في قلب المدينة . وبالإضافة إلى ذلك توجد حالات غير قليلة من الإحجاف مرجعها إلى أسبابية عنصرية !

ونلاحظ أيضاً أن بعض فروع التربية والتعليم تتمتع بامتيازات كبرى في حين أن فروعها الأخرى محرومة منها ، وذلك يحسم

مرتبة المتعلمين الاجتماعية . ربما ان أبناء الفقراء ، وكل من يذهب ضحية التحيز الطبقي مخربون في مرحلة الطفولة الأولى من الرعاية الكافية جسما وعقلا ومن التربية التي تسبق المدرسة الابتدائية ، فان هؤلاء الأطفال يجدون انفسهم منذ البداية في وضعية صعبة ، ولا يقفون على قدم المساواة مع أبناء العائلات الموسرة أو من يعيش في وسط يساعد على التفتح ، أضف الى ذلك ان الاماكن المدرسية الشاغرة تتناقص كلما انتقل الانسان من درجة الى أخرى في سلم الترقية مما يؤدي الى عملية انتقاء تعسفية تمنع الكثيرين من ذوى العزائم ، من متابعة دراستهم . وهكذا فان الذين ماتتهم في البداية فرصة الدخول الى المدرسة يجدون ان امكانية التعلم تضعف سنة بعد سنة ، بسبب عدم توفر البرامج المرسومة لحو الأمية وللنكوبين المهني خارج نطاق المدرسة .

« ومن هنا ندرك أن حق التعلم الذي تقتخر به الحضارة المعاصرة قبل أن تستكمل له أسباب النجاح ، هذا الحق كثيرا ما حرم منه الفقير المغبون بحكم عدالة معكوسة ، فهو أول من يحرم من نعمة العلم في الشعوب الفقيرة ، وهو الوحيد المحروم من العلم في الشعوب الفنية(٤) » .

ومع ذلك ، فالمساواة في حق التعليم ، وان كانت شرطا ضروريا ، الا أنها غير كافية لتحقيق الديمقراطية في مجال التربية . هذا ، رغم أن الكثيرين يعتقدون ان المساواة هي غاية الغايات بالنسبة الى من يسير في نهج الديمقراطية . وذلك أن المساواة في حق التعلم ، لا تعنى المساواة في الفرص ، لأن المقصود بهذه المساواة الأخيرة هو تمكين الطالب من التخرج والنجاح .

ولكن هذه الفرص للأسف الشديد ، غير متعادلة ، والدليل على ذلك ما نشاهده عند بداية المرحلة الدراسية ونهايتها ، من

اختلاف في الطبقة الاجتماعية بين الملتحقين والمتخرجين ، وذلك أن حالة الأسرة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، لها آثار سلبية على فرص الالتحاق في مختلف فروع التعليم ، وبالتالي على فرص النجاح، على أن هذا الترابط السلبي ، وإن كان ملحوظا في العالم أجمع ، إلا أن آثاره تختلف من حيث القوة والضعف بحسب المناطق ، وأسباب هذه الحالة واضحة في أغلب الأحيان، فالتلاميذ الفقراء في بعض المناطق يضطرون إلى الانقطاع عن المدرسة قبل الأوان بحثا عن عمل ، ومن الطلبة من تضطره ظروف الحياة للجمع بين العمل والدراسة . ولقد تجد منهم من لا تتوفر في بيوتهم الظروف الصحية الملائمة والتغذية الكافية . كما أن بعض البيوت مكتظة بالسكان . وقد تركزت الدراسات في الأعوام الأخيرة على عوامل أخرى مهمة ، وإن لم تكن يمثل وضوح العوامل السابقة ، ونعني بها الوسط الثقافي ، وخاصة الوسط اللغوي الذي ينشأ فيه الطفل ويحصل منه على مستوى لا بأس به من المعرفة المسبقة التي سوف تنفعه لا محالة عندما يلتحق بالمدرسة (٥) .

ومن هنا فقد قيل بحق أن المفهوم العلمي الموضوعي لتكافؤ الفرص في التعليم يقتضي أن يسبقه ويصاحبه تكافؤ أو تقارب على الأقل في الفرص الاقتصادية والاجتماعية التي تتوافر للنشء ممثلة في أحوالهم الأسرية . أن تكافؤ الفرص التعليمية هنا ليس معناه مجرد فتح أبواب التعليم على مصاريعه بالمجان لجميع أفراد الشعب دون اعتبار لأحوال هؤلاء الأفراد الأسرية المتباينة، وبصرف النظر عما هم عليه سلفا من فروق — تبلغ حد الصراحة — في المستوى الاقتصادي والاجتماعي ، وإنما معناه أنه في الوقت الذي تفتح فيه أبواب التعليم على مصاريعها بالمجان لجميع الأفراد يكون هؤلاء الأفراد متكافئين ولو بمقدار ، في ظروفهم الاجتماعية

والاقتصادية وتكون هذه الظروف بالحد الذي لا يسمح بضياح
فرصة التعليم على احد او تهديدها او التأثير فيها بسوء (١) .

وكمثال لانحياز التعليم المصرى للطبقات القادرة ، نشير فيما
يأتى الى نتائج احدى الدراسات التى اجريت للوقوف على اثر
الظروف الاجتماعية والاقتصادية على مدى استيعاب الاطفال
الملزمين فى مدارس التعليم الاساسى ، وتم ذلك فى محافظتى القاهرة
والفيوم . فلقد اظهرت هذه الدراسة النتائج التالية :

١ - ترتفع نسب الاستيعاب فى المنطقة الحضرية الشعبية
نوعا ما ، حيث بلغت ٨٨٪ بينما تنخفض جدا فى الريف فبلغت
٣٢٫٧٪ ، وبذلك وصلت نسبة الاستيعاب فى جملة الريف والحضر
الى ٥٤٫٢٪ وذلك بالنسبة للأطفال الذين فى فئة العمر (٥ - ١٥)
فاذا ما استبعدنا الاطفال الذين تقل أعمارهم عن ست سنوات ،
تصبح نسب الاستيعاب فى الحضر ٨٨٫٩٪ وفى الريف ٣٦٫١٪
وفى جملة الريف والحضر ٥٧٫٧٪ .

٢ - نسب الاستيعاب للملزمين فى الصف الاول بلغت ٩٤٫٢٪
فى المنطقة الشعبية فى الحضر ، وبلغت ٣١٫٣٪ فى الريف ، والى
حوالى ٥٠٪ بالنسبة لجملة الريف والحضر (٧) .

٣ - نسب الاستيعاب للذكور مرتفعة عن نسب الاستيعاب
للإناث فى كل من المنطقة الشعبية الحضرية والريف ، ولكن الفرق
طفيف بين نسبتي الاستيعاب للذكور والإناث فى الحضر صغير
حيث أنه :

- فى الصف الاول ، نسبة الاستيعاب للذكور ٩٥٫٨٪
والإناث ٩٣٫٥٪ .

- فى المرحلة الابتدائية ، نسبة الاستيعاب للذكور ٩٦٫٤٪
والإناث ٨٩٫٨٪ .

— في مرحلة التعليم الاساسى نسبة الاستيعاب للذكور
ار ٩٣٪ وللاناث ٨٣٪ . بينما الفرق بين نسب الاستيعاب
للذكور والاناث كبير جدا في الريف .

— في الصف الاول نسب الاستيعاب للذكور ٤١ر٥٪ وللاناث
١٩ر٢٪ .

— في المرحلة الابتدائية نسب الاستيعاب للذكور ٥٠ر٧٪
وللاناث ١٦ر١٪ .

— في مرحلة التعليم الاساسى نسب الاستيعاب للذكور
٥٣ر٩٪ وللاناث ١٦ر١٪ (٨) .

٤ — توجد علاقة بين متوسط الدخل السنوى للأسرة ونسب
الاستيعاب حيث أن متوسط دخل الأسرة في المنطقة الشعبية
في الحضر هو ٨٢٣ جنيها سنويا ومتوسط دخل الأسرة في الريف
هو ٣٨١ جنيها سنويا . وقد أشرنا الى نسب الاستيعاب في (١) ،
ويلاحظ أن نسب الاستيعاب ترتفع مع ارتفاع معدل الدخل
السنوى للأسرة وتنخفض بانخفاضه .

٥ — توجد علاقة بين نسب الاستيعاب ونوع مهنة رب
الأسرة ، فقد بلغت نسب الاستيعاب ١٠٠٪ بالنسبة للأطباء
والمهندسين والمدرسين والمحامين ومن اليهم ، كما بلغت ٧٧ر٣٪
بالنسبة لعمال الخدمات وللعمال الفنيين أصحاب الحرف ، بينما
بلغت ٢٣٪ بالنسبة للفلاحين سواء كانوا أصحاب أرض أو يعملون
بالأجر لدى الغير في الزراعة ، وهذه النسب تختلف بين المنطقة
الشعبية في الحضر وبين الريف .

الانحياز للمدينة ضد الريف :

وتتميز هذه النتائج ليس أمرا عسيرا ، فأصابع الاتهام
تشير دائما الى العوامل الاقتصادية والظروف الاجتماعية ، وهذا

ما تؤكدته دراسة علمية أجريت سنة ١٩٧٦ في إحدى المناطق الريفية عن أسباب انصراف التلاميذ عن التعليم الابتدائي ، فلقد وجه الباحث سؤالاً الى الطفل : « ليه مارحتش المدرسة خالص » ، وفي سؤال آخر « أنت بتشتغل ايمه بلوقت ؟ » فقد كان يشير الى السبب بعبارة علمية « عشان اشتغل مع أبويا في الغيط » ، بينما كان بعضهم يذكر العمل الذي يحتاج اليه الأب فيه مثل « عشان اشيل ورا الحمار ، عشان أسرح بالبهائم » (٩) .

وكذلك تظهر الحاجة الى البنات في الريف لمساعدة أمهات في الأعمال المنزلية ، فكانت بعض الإجابات توضح ذلك « أمى بتأخذنى معاها في الأسواق عشان أبيع معاهلا . أمى عاوزانى اشتغل في الدار واشيل اخواتى الصغيرين » . وأكدت ذلك إجابات الآباء عن سؤال : « ابنك مارحتش المدرسة خالص ليه » و « حد من أولادك بيساعذك في الشغل ؟ » ولكتهم لم ينطلقوا من منطلق واحد فيما يخص حاجة البنات في الأعمال المنزلية ، فهناك ظروف متنوعة منها وفاة الأم ، انها « البنت الوحيدة » ، انها ابنت الكبرى ، فقال بعضهم : « أمهات لما ماتت ، قلت هي ابنت الكبيرة تشيل اخواتها تقعد جنبهم » .

ومن مظاهر القيمة الاقتصادية للطفل في المحيط الريفي ، ما تكشف للباحث من أن سبب انصراف بعض التلاميذ عن التعليم ، هو رغبة الآباء في تشغيل الأبناء عند الغير مقابل أجر يعود على الأسرة بدخل يساعد في الحياة ، وتتضح الصورة في الإجابات التالية : « الحالة صعبة ، ومفيش عندي دخل ثاني ، فأنولد كان بيروح الجني والدودة وهو بلوقت في مصنع النسيج بيعجب في اليوم ربع جنيه » . « البنت بتروح تشتغل عند الأستاذ (١) بتاكل وتشرب : تروح المدرسة أراي ؟ » .

أما السبب الاجتماعي ، فيظهر في كثرة الأبناء في الأسرة ، فقد أجاب بعض أولياء الأمور « العيال كثيرة » ، هو أحناء حنطهم كلهم ؟ » . وقد كان والضحاً أيضاً أن غياب أحد الوالدين عن الأسرة بسبب الوفاة أو الانفصال العائلي له أثر في عدم التحاق الأبناء بالمدارس ، وكذلك مرض أحد الوالدين . فقال البعض : « أبوه لما مات محدش سأل ولا فكر يروح المدرسة خالص » . « أمها كانت عيانة قلت تقعد جنبها تخدمها » « أبويا سبنا وقعدت مع جدى ومحدش قدم لى فى المدرسة » (١٠) .

وهنا تبرز أهمية التنمية الريفية باعتبارها عملية شاملة تجمع بين الجانبين الاجتماعى والاقتصادى معا ، والبرنامج القومى الفعال للتنمية الريفية لابد أن يشتمل على مزيج من الأنشطة والمشروعات التى تهدف الى زيادة الانتاج الزراعى ، وخلق فرص العمل ، ورفع مستوى الاسكان والتغذية والنظافة والصحة ، وتوسيع مجال الاتصال ونطاق مشاركة الجمهور ، وإنشاء مرافق تعليمية تعليمية أفضل وأكثر ملائمة .

وينبغى كذلك أن تتسم الاستراتيجيات الجديدة للتنمية الريفية والتعليم الريفى بسرعة البيت والإنجاز ، فعلى الرغم من أن مشكلات الريف وتحديدها ليست أمراً جديداً ، إلا أنها قد بلغت فيما يبدو ذروتها ، وقد يكون إطار النظام التعليمى الريفى القائم أضيق من أن يتقبل الحلول المنشودة ، وثمة حاجة ملحة لتصميم أنماط ونظم تعليمية جديدة وغير تقليدية لمواجهة الاحتياجات المقبلة (١١) .

وينبغى أن تعتبر التنمية الريفية والتنمية التربوية عنصرين مترابطين لعملية واحدة شاملة ، وتشتمل هذه النظرة على كل الأبعاد الأساسية للتنمية القومية والتعليمية والمحلية والفردية ،

وهي تعادل التنمية الريفية بتحول أسسها واسع النطاق للمجتمع الريفى عن طريق التربية نظامية كانت أم غير نظامية .

وجدير بالملاحظة أن التربية من أجل التنمية الريفية ، لن يرمى لها نجاح إذا هي حصرت نفسها فى المداخلات التربوية وحدها . وينبغى أن تكون المداخلات شاملة ، فليس التعليم الريفى فى حد ذاته هو الذى ينبغى تطويره وتنميته ، وإنما ينبغى النهوض بالتعليم فى المناطق الريفية فى سياق التنمية الاجتماعية والاقتصادية (١٢) .

نظرة .. المعوقين :

وهناك فئة أخرى من الفئات التى حرمت طويلا من أخذها بعين الاعتبار الا وهى فئة المعوقين جسميا واجتماعيا ونفسيا . وفى مرحلة تاريخية مبكرة اعتبر المعاق مخلوقا بشريا ناقصا يعيش (عالة) على المجتمع - يستهلك دون عطاء ، ومن ثم فقد اعتبر المعاقون « نفايات بشرية » تستهلك طاقة المجتمع دون أن تسهم فيه ايجابيا . وفى مرحلة تاريخية تالية اعتبر المعاقون مخلوقات تثير الشفقة والعطف الانسانى ، ومن ثم فقد اكدت الممارسات فى تلك المرحلة على الطابع الخيرى للسلوك الموجه نحو هذه الفئة باطعامهم والاشفاق عليهم لكن العالم الآن يتجه تغير نظرتة الى المعاقين فى ظل الاعتبارات الاساسية التالية (١٣):

١ - أنه من الضرورى التخلّى عن المنطق القديم فى النظر الى قضية الاعاقة ، وهى النظرة التى كانت تعتبرها مشكلة فردية ، تنتهى باعادة التأهيل الجزئى للمعاقين ، وذلك عن طريق اعانتهم ومعالجة ما يمكن علاجه من صور عجزهم ، والبسديل هو أن نتناول المشكلة من خلال نظرة جديدة للدفاع الاجتماعى فى مواجهة الاعاقة ، ولا يقتضى ذلك فقط بتأهيل المعاقين وإيجاد

فرص لمشاركتهم في الحياة كأفراد ، وإنما يقتضى الأمر وجسود نظرة شاملة للإعاقة من حيث ظروفها وعواملها المجتمعية ، والمواجهة الجريئة والجادة لهذه الظروف والعوامل .

٢ - أنه ينبغى الانطلاق من مسلمة أن الإنسان المتكامل القادر والفعال هو النموذج الأساسى الذى نصبو اليه ، وأن أى إعاقة هى انتقاص للنموذج الإنسانى الأساسى أو هو اغتراب عنه . وقد يتخذ الاغتراب صورة التشويه الفيزيقي أو العقلى أو الصحى أو الاجتماعى . أن تجاوز هذا الاغتراب يتحقق بتقليص حجم الإعاقة وتقليص مضاعفاتها النفسية والاجتماعية ومن ثم تنظيم اندماج وتكامل المعاقين فى المجتمع من جديد . أن فى ذلك ترسيخاً لمبادئ العدالة وتكافؤ الفرص التى تشكل جوهر الحقوق الأساسية للإنسان .

٣ - أن من الضرورى أن يتجاوز التعامل مع مشكلة المعاقين منطق الإحسان أو الخير الذى يقتصر فى سنده على مشاعر إنسانية وعاطفية ، وأن يتبنى منطقاً عقلانياً يؤكد على اعتبار المشكلة قضية اجتماعية تدخل فى نطاق مسئوليات المجتمع والدولة الحديثة بحيث تؤسس فى مواجهتها البرامج التى تربط تأهيل المعاقين بالخطط العامة للتنمية الاجتماعية وذلك يفرض أيضاً تدخل الدولة لتناول مشكلة الإعاقة بدلاً من التخلي عن المسئولية للمؤسسات أو الجمعيات الخيرية وحدها . ذلك يفرض أيضاً ضرورة تأسيس نوع من الشمول والتوازن فى خدمات المعاقين بين الريف والمدينة ، الذكور والإناث ، وبين الفئات الاجتماعية والشرائح العمرية المختلفة (١٤) .

٤ - أنه من الضرورى سلوك الإبداع والتجديد فيما يتعلق بمسألة المعاقين . أن التفاعل والمزاوجة بين المنجزات التكنولوجية

والهندسة الطبية من ناحية والطب الاجتماعي النفسى التطبيقى من ناحية ثانية ، والفن التخطيطى من ناحية ثالثة تتيح مجالات خصبة لرعاية وتنمية المعاقين .

٥ - انه من الضرورى أن نأخذ فى الاعتبار البعد المستقبلى لقضية المعاقين ، وذلك من حيث احتمالات التطور فى حجم المشكلة والآثار الاجتماعية التى قد تنتج عنها ؟ وبالتالى ينبغى صياغة وتبنى أكثر الاستراتيجيات مرونة وقدرة على المواجهة وبحيث تتلاءم مع الخطط والاستراتيجيات التنموية العامة للمجتمع .

المراة .. من القطاعات المحرومة

وتشكل المراة كذلك قطاعا آخر من القطاعات التى يظهر فيها تحيز التعليم واضحا ، فإذا كان هناك اتفاق سائد على وجوب العمل على تخليص قطاعات الشعب المعرصة الممتدة خاصة من الأمية ومنحهم الفرص لمخزل جديد الى الحياة والاستمتاع الوامى بحقوقهم فيها ، فان النظرة السريعة سواء من الناحية الاحصائية أو الملاحظات العامة تظهر بأن الأمية تشيع بين النساء أكثر من الرجال ، وأن جهود نشر التعليم ومحو الأمية حين توجه ، فانها غالبا ما تواجه عقبات أكثر فى الوصول الى المراة بصفة عامة والريفية بصفة خاصة أكثر من التى قد تواجهها فى حالة الرجل . ذلك أن المراة فى الريف محدودة القدرة على الحركة وبالتالى يمكن أن تعد بلوضاعها الاجتماعية الموروثة والقائمة والمفروضة عليها من المعوقات الأساسية للتربية (١٥) .

ولعل تأيلا فى بعض الاحصاءات يساعدنا أكثر على فهم موقع المراة على خريطة التعليم المصرى :

— معنى التعليم الابتدائى نجد أنه فى العام ١٩٥٤/٥٣ بلغت نسبة البنات الى البنين ٣٧٪ ، ثم وصلت الى ٣٨٪ عام

١٩٦٤/٦٣ ، وبعد ذلك بعشر سنوات تنقص هذه النسبة لتصبح ٢٨٢٪ ثم تعاود الزيادة لتصل في ١٩٧٩/٧٨ إلى ٣٩٦٪ ورغم هذا فمن الواضح قلة هذه النسبة قياساً إلى تلك التي حظى بها البنون (١٦) .

— وفي التعليم الامتدادي كانت نسبة البنات عام ١٩٥٤/٥٣ ، ٢٠٦٪ وصلت إلى ٢٨٤٪ عام ١٩٦٤/٦٣ ثم إلى ٣٣٩٪ عام ١٩٧٤/٧٣ — ٣٦٦٪ عام ١٩٧٩/٧٨ (١٧) .

— أما التعليم الثانوي ، فقد كانت هذه النسبة ١٤٪ عام ١٩٥٤/٥٣ أصبحت ٢٧٨٪ عام ١٩٦٤/٦٣ ثم ٣٢٨٪ عام ١٩٧٤/٧٣ — ٣٦٦٪ عام ١٩٧٩/٧٨

— وفي التعليم الفني كانت ١٩٣٪ عام ١٩٥٤/٥٣ ثم ١٧٥٪ عام ١٩٦٤/٦٣ — ٢٥٢٪ عام ١٩٧٤/٧٣ — ٢٧٨٪ عام ١٩٧٩/٧٨ (١٨) .

والذي نود التنبيه اليه ، هو أن القوانين واللوائح الرسمية لا تحول — والحق يقال — بين البنت وبين حصولها على مثل ما يحصل عليه الولد من حقوق تعليمية ، لكن المشكلة تتعلق بالظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المحيطة بكل من النوعين ، فمازالت البنت في كثير من العائلات هي التي تطالب بالمشاركة في أعباء العمل المنزلي دون البنين ، ومازالت بعض العائلات تميز الذكور بالتقدير والاعتبار ، وهناك العديد مما يمكن الإشارة اليه من القيم والعادات والتقاليد التي قد تقلل من فرص البنات في التعليم مما يجطنا نؤكد إذن أن المسألة — كما اشرنا مراراً — ليست مسألة جهاز التعليم ، وإنما هي مسألة المجتمع ككل .

ان الاهداف البرجوازية التى صاحبت قيام النظام التعليمى فى مصر ، كانت متسقة مع طبيعة التعليم ونوعية الطلاب الدارسين ، وهم من أسر غنية مثقفة ، وعلى وعى تام بحقيقة هذه الاهداف : ثقافة عقلية متسعة ، فنون جميلة راقية ، وظائف حكومية مرموقة ، أو من حرية مرغوبة .. وكانت المدرسة البورجوازية تفصل برامجها واساليبها على مقاس تلاميذها ، كما كانوا هم كذلك فى مستوى الدراسة بها .. وقد وجدوا انعون والمساعدة من كل جانب : الآباء والمدرسين والدولة (١٩) .

أما اليوم ، وقد اختفت المدرسة القديمة ، وحلت مكانها مدرسة الشعب تفتح أبوابها لجميع الأطفال ، فقد دخلها من حرموا منها فى الماضى ، يفدون اليها من بنيات شعبية ، خاملة ثقافيا ، بائسة ماديا ، هابطة اجتماعية ، ولهم قدرات وميول غير التى كانت لأبناء البورجوازيين ، ومع ذلك لم تغير مدرسة انيوم من طبيعة اهدافها الموروثة وعاملت أطفالها بأساليب القنفئة البورجوازية ، وكان المهمة الوحيدة للمدرسة هى تخريج المثقفين والعلماء والمهنيين من أطباء ومحامين ومهندسين وضباط وفنيين وفناتين وموظفين ... ان مدرسة الشعب لم تنزل الى مستوى أبناء الشعب !!

هوامش الفصل الخامس

- (١) محمد احمد الغنام : مسئولية التعليم في تذيب الفوارق بين الطبقات في مجتمعنا . في (صحيفة التربية) نوفمبر ١٩٦٤ ، ص ٩٩
- (٢) المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار في العالم العربي : استراتيجية الفئات المحرومة في اطار تحقيق ديمقراطية التعليم ، في مجلة (آراء) ، سرس اللبان (مصر) مارس/يونيه ١٩٧٧ ص ٢٥
- (٣) محمد احمد الغنام : التنمية التربوية من اجل مكافحة الفقر ، في (التربية الجديدة) ، بيروت ابريل ١٩٧٧ ، ص ٨ - ٩
- (٤) ايدجارفور وآخرون : تعلم لتكون ، ترجمة حنفى بن عيسى ، (الجزائر) الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، ١٩٧٦ ، ص ١٢٢
- (٥) المرجع السابق ، ص ١٢٤
- (٦) مسئولية التعليم في تذيب الفوارق بين الطبقات ، ص ١٠٩
- (٧) سمير لويسى سعد : استيعاب الاطفال المزمين في مدارس التعليم الاساسى ، المركز القومى للبحوث التربوية ، القاهرة ، ١٩٨٢ ، ص ٨٠
- (٨) المرجع السابق . ص ٨١
- (٩) محمد وجيه زكى الصاوى : دراسة ميدانية لاسباب انصراف التلاميذ عن التعليم الابتدائى بقرية سمادون منوفية . رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية جامعة الازهر ، ١٩٧٦ ، ص ٧٨
- (١٠) المرجع السابق . ص ٧٩
- (١١) وثيقة العمل الاساسية التى أعدت مؤتمر وزراء التربية والوزراء المسئولين عن التخطيط الاقتصادى للدول العربية (ابو ظبى ٧ - ١٤ نوفمبر ١٩٧٧) ، مجلة التربية الجديدة ، بيروت ، ديسمبر ١٩٧٧ ، ص ٤٩

(١٢) المرجع السابق . ص ٥٠

(١٣) اللجنة الاقتصادية لغرب آسيا : مشكلة المعاقين في المنطقة العربية ، ملامحها وإبعادها وخطة عمل اقليمية لمواجهتها . في مجلة (التربية الجديدة) بيروت ، سبتمبر ١٩٨١ ، ص ٦٣

(١٤) المرجع السابق . ص ٦٤

(١٥) نادية جمال الدين : دور المؤسسات التعليمية المدرسية وغير المدرسية في اعداد المرأة الريفية للاسهام في التنمية ، في مجلة (آراء) ، سرس اللبان ، مارس/يونية ١٩٨٠ ، ص ١٥٥

(١٦) المركز القومي للبحوث التربوية : المرأة والتعليم في جمهورية مصر العربية ، القاهرة ، ١٩٨٠ ، ص ٢٤ (الكتاب على ورق مصقول لامع ، والاهداء الى « سيدة مصر الاولى جيهان السادات » !!

(١٧) المرجع السابق . ص ٢٦

(١٨) المرجع السابق ، ص ٢٤

(١٩) محمود قمبر : حول فلسفة الاهداف التعليمية وتطورها في مصر ،

ص ٢٨

الفصل السادس

مستوى كفاءة النظام التعليمي

إذا كان استثمار جميع الطاقات والموارد استثماراً يصل بها إلى أقصى درجة ممكنة هدف تسعى إليه كل المؤسسات ومختلف الأنشطة ، أو ينبغي أن تسعى إليه ، فإن التعليم أحوج ما يكون إلى استثمار موارده حتى يواجه المسؤوليات الملقاة على عاتقه خاصة وأننا أصبحنا ننظر إلى التعليم نفسه على أنه « استثمار طويل المدى » وليس مجرد « خدمة بلا عائد » كما كان ينظر إليه فيما قبل . ولكي يكون ذلك حقيقة فلا بد له هو نفسه أن « يرشد » استخدام طاقاته وموارده لأن فائدة الشيء لا يعطيه كما يقولون .

وتزداد أهمية هذا البعد بالقياس إلى « الوضع الاقتصادي والاجتماعي » للدول النامية عامة ، ومصر بصفة خاصة . فإذا كانت مساندة التخلف طويلة ، فلا بد أن يكون الجهد للقضاء عليها مضاعفاً ، ومادامت الموارد الاقتصادية ضعيفة ، فلا بد من العمل على تحقيق أقصى فائدة ممكنة بأقل جهد ممكن .

واستقراء الأوضاع الخاصة بنظام التعليم المصري تشير إلى أن مستوى كفاءته لا يبعث على الاطمئنان . ومؤشرات مستوى الكفاءة عديدة أظهرها وأبسطها هو تلك المظاهر الكمية التي ترسم الصورة الخارجية ، أما الصورة الداخلية من حيث كفاءة المحتوى

التعليمى واداء العملية التعليمية فتحديدها عمل ينوء به الكتاب الحالى ويحتاج الى دراسات مطولة وقد يدخلنا فى تفاصيل تخصصية لا نريد أن نثقل على القارئ بها .

وفىما يلى نسوق بعض هذه المؤشرات :

نسبة الاستيعاب :

نقصد بالاستيعاب هنا المدى الكمى لما تم قبوله من الأطفال بالصف الأول من مرحلة التعليم الأساسى من تعداد الأطفال الأحياء الذين هم فى سن الإلزام (٦ - ٨) وذلك سواء فى المدارس النظامية التى تنشئها الدولة أو التى تعينها اعانة كاملة أو فى المدارس الخاصة ذات المصروفات ويدخل فى عداد المدارس التى تنشئها الدولة ، المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم ، وتلك التى تخضع لإشراف الأزهر ، ومن ناحية ، فإن قيد الطفل بأية مدرسة أخرى غير نظامية وغير معترف بها لا يدخل فى اطار حسابات الاستيعاب . كذلك لا يدخل فى تقديره الأطفال المرضى المعفون قانونا من الإلزام رغم أنهم فى السن المحددة ، والأطفال الذين يسمح لهم بالقيد بالمدارس الابتدائية بالتجاوز عن السن المقررة للقيد بالصف الأول ، ثم أولئك الذين يدرسون فى مدارس الفصل الواحد .

المقيمون بالصرف الأول الابتدائي ونسبتهم إلى المدرسين ٧-٦ سنوات في مدة عشر سنوات (بالآلاف)

العام		بسنون		ببنات		جم	
المدرسي	مدرسون	مقبولون	ب٪	ملزيات	مقبولات	ب٪	مقبولون
٧٥/٧٤	٥١٣	٤٥٠	٨٧,٦	٤٥٠	٤٩٧	٦٦	٩٦٣
٧٦/٧٥	٤٩٧	٤٥١	٩٠,٧	٤٣٤	٣٠٥	٧٠,٣	٩٣١
٧٧/٧٦	٥٠٨	٤٥٣	٨٩,١	٤٢١	٣١٣	٧١	٩٤٩
٧٨/٧٧	٥١٤	٤٦٣	٩٠,١	٤٤٥	٣٥٣	٧٥,٥	٩٥٩
٧٩/٧٨	٥١٧	٤٦٥	٨٩,٨	٤٤٧	٣٥٩	٧٣,٥	٩٦٤
٨٠/٧٩	٥٥٩	٤٨٠	٩٠,٦	٤٥٨	٣٤٤	٧٥,٥	٩٨٧
٨١/٨٠	٥٦٣	٤٩٧	٨٨,٤	٥٠٥	٣٦٤	٧٥,٥	٩٦١
٨٢/٨١	٥٨٠	٥٥٧	٩٠,٦	٥٣٤	٣٩٥	٧٤	٩٥٥
٨٣/٨٢	٥٩٧	٥٤٨	٩١,٨	٥٥٤	٤٤١	٧٦	٩٦٩

جدول رقم ٥

ويتضح لنا من قراءة هذا الجدول أنه طوال عشر سنوات لم تزد نسبة المقبولين بالصف الأول الابتدائي الى الملزمين الا من ٧٧ر٥٪ فى العام ٧٤/٧٥ الى ٨٤ر٢٪ فى العام ٨٢/٨٣ . ولاشك ان الاعداد المتبقية كل عام دون استيعاب تضاف الى جيش الاميين مما يجعلنا ننظر الى عدم قدرة النظام التعليمى على الاستيعاب الكامل لمن هم فى سن الالزام منبعا اساسيا من منابع الامة .

كذلك نلاحظ انخفاض نسبة الاستيعاب بالنسبة للبنات عنها بالنسبة للبنين ، فبينما وصلت هذه النسبة للبنين الى ٩١ر٨٪ عام ٨٢/٨٣ لم تزد عن ٧٦٪ للبنات وهو فرق كبير لابد أن يشعرنا بالخطر ، فاضافة (١٣٣) الف من البنات الى جيش الاميين امر ليس باليسر لما يمثله جهل البنت من خطورة فى تنشئة أطفالنا فى وقت نرفع فيه شعار الديمقراطية وتحقيق مجتمع تكافؤ الفرص . اذ ستظل هذه الشعارات حبرا على ورق طالما ظلت مثل هذه الفروق الواضحة الصارخة !

وتفاوت المحافظات فى نسب استيعابها ، اذ نلاحظ ان هناك بعض المحافظات التى تستوعب أكثر من عدد الملزمين مثل محافظة الشرقية حيث وصلت نسبة الاستيعاب فيها عام ٨٢/٨٣ الى ١٨٢ر٨٪ وذلك بقبول أطفال من غير أبناء المحافظة ممن يعمل آباؤهم بها أو لقربها من محافظات أخرى لا يجد هؤلاء أماكن بها فيتجهون الى الشرقية بينما تصل نسبة الاستيعاب فى محافظة مثل الفيوم الى ٥٥٪ وبنى سويف ٦٦٪ أما القاهرة فوصلت الى ٩٦٪ والاسكندرية الى ٩٨ر٢ (١) .

أما اذا اردنا الوقوف على مدى قدرة المدرسة الابتدائية على استيعاب كل من يقع عمرهم بين ٦ - ١٢ سنة، فسوف نجد تخلف نسبة الزيادة السنوية فى أعداد التلاميذ فى الفترة من

٧٥/٧٤ الى ٧٩/٧٨ عن نسبة الزيادة السنوية في اعداد السكان ، فهي في الاولى كانت ٢٢٪ بينما في الثانية ٢٥٪ ، وهذا أيضا له دلالة وخطورته في تفاقم مشكلة الأمية ، لكن المشكلة بدأت تخف الى حد كبير خلال الفترة من ٨١/٨٠ الى ٨٣/٨٢ ذلك أن نسبة الزيادة السنوية في عدد السكان بلغت ٢٧٪ بينما وصلت في اعداد التلاميذ الى ٢٨٪ لكن الوضع بالنسبة لمجتمع الاناث يظل مفارقا لمثيله في مجتمع البنين ، ذلك أن زيادة عدد التلاميذ تمتشى غالبا مع زيادة عدد الذكور في عدد السكان أما بالنسبة للاناث فهي غير ذلك ، وتتضح لنا كل هذه الحقائق من خلال الاطلاع على الجدول التالي :

احصاء مقارن لنسبة المقيدين بالدراس الابتدائية إلى السكان في سن ٦ إلى ١٤ سنة بالآلاف

العام	بسنون		بسنات		جـ السكان	م التوزيع	لـ النسبة
	السكان	%	السكان	الانمياات			
٧٥/٧٤	٢١١٦	٥٥٩,٩	٨١,٦	١٥٧١,٩	٥٤,٩	٦٠٣٤	٤١٣١٨
٧٦/٧٥	٢٤٠٦	٥٥٩,٦	٨٠,٤	١٦١٠,٧	٥٤,٠	٦١٦٧	٤١٨١٣
٧٧/٧٦	٢٣٤٨	٥٥٨,٧	٧٧,٧	١٦٤٩,٤	٥٤,١	٦٣٣٤	٤٤١٧٩
٧٨/٧٧	٢٣٧٤	٥٦٦,٠	٧٧,٥	١٦٧٤,٣	٥٤,٩	٦٤٤٠	٤٤٩٠٣
٧٩/٧٨	٢٤٥١	٥٦٥,١	٧٦,٧	١٧٥٥,٤	٥٥,٣	٦٥٦٨	٤٣٧٥٣
٨٠/٧٩	٢٥١٥	٥٦٨,٤	٧٥,٩	١٧٧٣,٤	٥٧,٧	٦٥٨٧	١٤٤١,٤
٨١/٨٠	٢٤٧١	٥٧٩,٩	٧٨,١	١٨٣٨,٩	٥٧,٩	٦٦٤١	٤٥٤٨,١
٨٢/٨١	٢٥١٦	٥٨٠,٧	٧٩,٨	١٩٤١,٣	٥٩,٥	٦٧٧٤	٤٧٤٨,٥
٨٣/٨٢	٢٦١٣	٥٩٤,٨	٨١,٦	٢٠٨٧,٨	٦٤,٣	٦٩٦٤	٥٠٢٦,١

جدول رقم ٢

وإذا أردنا البحث عن الأسباب والعوامل التي تجعل النظام التعليمي عاجزا عن تحقيق الاستيعاب المطلوب ، فسوف نجد أن أهمها (٢) :

— خلو بعض الأماكن وخاصة النائية منها وتلك المخلخلة بالسكان من توافر المنشآت التعليمية .

— عدم تكامل المنشآت التعليمية الخاصة بمراحل التعليم التالية لمرحلة الإلزام في المناطق الريفية أو البدوية مما يثنى عزم الآباء عن الاهتمام بتعليم أبنائهم حتى في المرحلة الابتدائية .

٣- قصور العملية التعليمية ذاتها عن جذب وتشويق الآباء والأبناء للالتحاق بالتعليم .

— العجز الواضح في إقامة المباني المدرسية وفتح فصول جديدة للملاحقة التزايد المستمر في الطلب الاجتماعي على التعليم .

— سلبية الإدارة التعليمية والمدرسية وعدم اظهار اهتمامهم بأداء ما عليهم من واجبات ومسئوليات والقيام بها على الوجه الأكمل .

— وهناك ما يشوب توزيع الخدمة التعليمية توزيعا عادلا على المناطق الجغرافية للدولة مما يلعب دورا في موضوع التخلف عن تحقيق الاستيعاب .

— عدم توافر الوعي الكافي بين بعض فئات السكان وخاصة غير المتعلمين من الآباء ومن سكان الكنور والنجوع والمناطق البدوية .

— التقاليد والعادات المتخلفة التي لازالت تلعب دورا في هجب البنات عن التعليم .

— الوضع الاقتصادى لبعض الأسر وحاجتها الى الافادة من جهود الأبناء فى كسب العيش أو الاسهام فى أعمال الوالدين (٣) .

ومن الناحية التشريعية فهناك أسباب أخرى مثل :

* اعفاء أطفال سن الإلزام الذين يقيمون فى أماكن تبعد أكثر من كيلومترين من أقرب مدرسة ابتدائية من تنفيذ أحكام الإلزام ، كذلك اعفاء الأطفال المصابين بمرض أو عاهة بدنية أو عقلية تمنعهم من تلقى الدراسة .

* وبالنسبة لغير هذه الفئات فإن التشريع يقضى بفرض عقوبة على المتسبب فى حرمان الطفل من حقه فى التعليم تصل الى غرامة مائة قرش مع تكرارها باستمرار تخلف الطفل الى أن يصل الى السن الطيا للدخول فى الصف الأول من مرحلة الإلزام ولاشك أن هذه العقوبة ليس وراءها جدوى تذكر .

هذا وتلعب الإحصائيات دورا أساسيا فى تقدير عدد المزمين بل وعدد من يتم استيعابهم منهم — وتلك مسئولية الجهاز المركزى للتعبئة والإحصاء فيما يتعلق بتقدير عدد المزمين من السكان اذ يتم ذلك عادة على أساس حصر تعداد السكان عمليا وواقعيا فى سنة ما ، ثم تقديرا فى السنوات التى تلى الحصر الفعلى الواقعى وفى هذا التقدير يحدث بعض الخلل .

القبول بالصف الأول الإعدادى :

ونظرا لأن التعليم الإعدادى قد أصبح مع التعليم الابتدائى يكونان مرحلة واحدة الزامية ، أصبح من المحتم على كل من يتم دراسته فى الصف السادس أن يجد مكان له فى الصف

الأول الاعدادى الذى يعتبر فى الوضع الجديد بمثابة الصف السابع . ومن هنا فإن من المهم أن نقرأ معا أيضا بعض الأرقام لمحاولة التعرف على المسار الذى سار عليه التعليم الاعدادى — كجزء من نظام التعليم — فى مدى قدرته على استيعاب الطلاب المنتهية من الصف السادس .

وبمقارنة النسب المئوية لن يلتحقون بالصف الأول الاعدادى الى تلاميذ الصف السادس الابتدائى نلاحظ ان هذه النسبة ترتفع سنة بعد أخرى ، فقد كانت هذه النسبة 64.3% فى العام $75/74$ ، تزايدت حتى وصلت الى 93.7% فى العام $82/81$ وبمقارنة هذه النسب فى مجتمع البنين والبنات نجد انها فى مجتمع البنين مرتفعة عنها فى مجتمع البنات فى السنوات الثلاثة الأولى من الفترة المشار اليها ، فقد كانت النسبة فى مجتمع البنين 65% فى العام $75/74$ ، بينما كانت فى مجتمع بنات 62.9% فى نفس العام ، وبدءا من العام $78/77$ ارتفعت النسبة فى مجتمع البنات عنها فى مجتمع البنين ، فقد كانت النسبة فى العام المذكور فى مجتمع البنات 72.7% ، بينما كانت فى مجتمع البنين 71.2% فى نفس العام ، واستمرت النسبة مرتفعة فى مجتمع البنات عنها فى مجتمع البنين فى السنوات التالية حتى بلغت فى مجتمع البنات 95.4% فى العام $82/81$ ووصلت فى مجتمع البنين فى نفس العام الى 92.6% (٤) .

ولاشك أن ارتفاع نسب القبول يعود الى بدء تطبيق نظام التعليم الاساسى ، أما قلة نسبة البنين عن البنات ، فذلك يمكن تفسيره باضطراب بعض الآباء الى اشغال ابنائهم الذكور فى بعض الأعمال وخاصة الحرفية نظرا لذلك التغير الكبير الذى حدث بالنسبة لتيار الاجور فيها .

وفىما يلى جدول رقم (٤) يوضح الموقف بالنسبة للقبول بالصف الأول الاعدادى :

المقبولون بالصف الأول الإعدادي ونسبتهم إلى جملة المقيدین بالصف السادس الابتدائي

العام		بنين		بنات		جملة	
الدراسي	تدريج سنة ٦	مقبولون بالاعدادي	%	تدريج سنة ٦	مقبولون بالاعدادي	%	تدريج سنة ٦
٧٤/٧٣	٣٧٢٠٤٤			٢١٥٩٦٩		٥٨٩٠١١	
٧٥/٧٤	٤٠٨٦٠٦	٤٤٤٧٩١	٦٥٠	٢٣٢٩٧٩	١٣٥٩٨٤	٦٤٩	٣٧٨٧٧٥
٧٦/٧٥	٤١٥٩٤١	٤٩٦٤٦٩	٧٤٥	٤٤٠٥٤٦	١٦٧١٤٥	٧١٧	٤٦٣٤١١
٧٧/٧٦	٤٠١٤٠٠	٤٨٤٠٦٤	٦٧٨	٤٣٤١٤٩	١٦٤٦١٩	٦٧٦	٤٤٤٦٨٣
٧٨/٧٧	٣٧٧٠٤٤	٤٨٦٠١٤	٧١٢	٤٤٥١٤٣	١٧٠٤٧٧	٧٤٧	٤٥٦٢٨٩
٧٩/٧٨	٣٤٨٧٨٧	٤٨٥٥٨٩	٧٦٥	١٩٩٠٨٩	١٧٤٨٩٤	٧٥٧	٤٦٣٤٨٣
٨٠/٧٩	٣٦٧٦٧٤	٤٦١١٩٣	٧١٨	٢٢٦٨٥٩	١٦٥٤٦٣	٧٥٨	٤٤٦٤٥٩
٨١/٨٠	٣٦٦٧٦٦	٣١٦٥٤١	٨٦٠	٢٣٢٣١٥	٤٠٠٧٠٤	٨٨٤	٥١٧٤٤٥
٨٢/٨١	٣٨١٢٨٦	٣٣٩٦٦٠	٩٤٦	٢٤٣٤٥٠	٢٤١٧٦٣	٩٥٤	٥٦١٤٤٣
٨٣/٨٢		٣٤١٦٦٤	٨٩٦		٢٢٣٧٨٩	٩١٩	٥١٥٤٥٣

وتفاوتت هنا أيضا المحافظات المختلفة ، فقد وصلت سيناء الشمالية الى اعلى نسبة للمقبولين بالصف الاول الاعدادى ونسبتهم الى المقيدين بالصف السادس ، اذ بلغت ١٣.٠٦٪ في العام ٨٢/٨٣ ، وكانت ادنى نسبة في مطروح حيث وصلت الى ٧٧.٨٪ . وعلى الرغم من تفوق الاسكندرية على القاهرة في القبول بالصف الاول الابتدائي ، الا أن الأمر هنا اختلف ، اذ وصلت نسبة القبول في الاعدادى بالقاهرة ٩٤.٧٪ والاسكندرية ٨٥.٠٪ (٥) .

واذا كانت النسب السابقة تتناول المقبولين بالصف الاول الاعدادى بالنسبة لجملة المقيدين بالصف السادس الابتدائي ، الا أنها تختلف لو قارناها بالنسبة الى الحاصلين على الشهادة الابتدائية ، فهي ترتفع ارتفاعا كبيرا اذ تصل الى ٩٨.٧٪ في العام ٨٢/٨٣ بعد أن كانت ٩٥.١٪ عام ٧٤/٧٥ . وننتقرب نسب البنين مع نسب البنات الى ما يقرب من التطابق فهي في العام ٨٢/٨٣ بالنسبة للبنين ٩٨.٩٪ أما بالنسبة للبنات ٩٨.٤٪ .

لكن الحال يتغير تماما عندما نقارن بين نسبة المقيدين بالتعليم الاعدادى في سنواته الثلاث وبين الفئة العمرية من السكان في سن ١٢ — ١٥ سنة ، فهي لا تزيد عن ٥٠٪ في عام ٧٤/٧٥ وتظل تتصاعد في الاعوام التالية لتصل عام ٧٧/٧٨ الى ٦٠.٦٪ ثم ينتهي بها الأمر الى أن تصل الى ٤٩.٢٪ عام ٨٢/٨٣ (٦) ١١

وتظهر الفروق واضحة بين البنين والبنات فهي في العام ٨٢/٨٣ تصل الى ٥٧.٨٪ للبنين و ٤٠٪ للبنات ، لكن هذا الفرق اقل على أية حال مما كان عليه الأمر في العام ٧٤/٧٥ ، حيث كان بالنسبة للبنين ٦٣.٤٪ والبنات ٣٥.٣٪ .

وإذا كنا نتطلع الى أن يصل النظام التعليمى الى مستوى يستطيع عنده أن يستوعب الأطفال فى سن الإلزام وكذلك بالنسبة للمدرسة الاعدادية ، الا أن الأمر ربما يختلف اذا انتقلنا الى موقف القبول بالنسبة للتعليم الثانوى ، اذ تظهر الحاجة هنا الى اعادة النظر فى بنية هذا التعليم بحيث تنمى تلك الازدواجية بين الثانوى العام والثانوى الفنى ثم يحتكر الاول أعلى الجائز ويكون هو وحده الطريق الملكى الى انجامة .

ولقد زادت نسبة المقبولين فى التعليم الثانوى العام من الحاصلين على الشهادة الاعدادية خلال السنوات الثلاث الاخيرة من ٣٢٧٪ فى عام ١٩٨١/٨٠ الى ٣٤٤٪ عام ١٩٨٢/٨١ الى ٣٥٩٪ عام ٨٣/٨٢ الى ٣٦٦٪ عام ١٩٨٤/٨٣ (٧) ١

التسرب :

ويعتبر « تسرب » التلاميذ مؤشرا آخر على مدى كفاءة النظام التعليمى ، ونقصد بالتسرب هنا انقطاع التلاميذ عن الحضور الى المدرسة بصفة دائمة بعد أن يتم التحاقهم بها ومن هنا ، فان عجز النظام عن الاحتفاظ « بزبائنه » وهم لم يحققوا الغرض من الالتحاق به دليل هام يشير الى فشله فى تحقيق وظيفته .

والتسرب مشكلة من المشكلات الخطيرة التى استرعت انتباه كثير من المهتمين بالتربية والتعليم حيث أن هذه الظاهرة لها أبعادها الخطيرة .. اجتماعيا واقتصاديا وسلوكيا ، فالتسرب يترك المدرسة قبل أن يتزود بالقدر الضرورى اللازم من

المعرفة والخبرات والاتجاهات والقيم التى تعينه على الحياة فى المجتمع كمواطن مستنير .

ولعل أهم ما يمكن ملاحظته على هذه الظاهرة أن لها جوانبها الطبقيّة الصريحة التى يمكن أن تتمثل فيما يلى (٨) :

— ظاهرة التسرب من الطواهر التى تواجهها المدرسة الابتدائية بصورة أكثر وضوحا فى القرى منها فى المدن .

— وتبرز هذه الظاهرة فى الأحياء الشعبية من المدن التى يتسم سكانها بقلّة الدخل وشدة المعاناة الاجتماعية ، وتخفى أو تكاد فى الأحياء الأرستقراطية والمرتفعة الدخل .

— وهى أكثر ظهورا فى القرى البعيدة عن مواقع المدارس وبصفة خاصة ، القرى النائية وهى عادة ما تكون ذات مستوى اقتصادى .

— كما أنها أكثر وضوحا بالنسبة للبنات منها بالنسبة للبنين وعلى الأخص فى الريف وبين المجتمعات الفقيرة لما تتعرض له من ضغوط وقسوة عادة .

وتتمثل أبعاد هذه المشكلة فى كثير من جوانب العملية التربوية التى تنعكس آثارها على الأهداف العامة للمجتمع ، وكذلك على الأهداف الخاصة للمدرسة الابتدائية ، فالتسرب لا يعدو أن يكون مقلدا للمبالغ التى ترصدها الدولة فى ميزانيتها كل عام ليشمل التعليم جميع المواطنين الذين تصدهم للمساهمة فى تقديمها ورقيها ، حيث يضيع جزء غير قليل من هذه المبالغ بسبب التسرب .

كما أنه اهدار حقيقى للجهود التى تبذل فى اطار تخطيط واضح المعالم تقل آثارها وينخفض عائدها المؤثر مع وجود الظاهرة ، كما وأنه يعتبر منبعا لا ينضب للأمية ويضيف المزيد الى رصيدها ، ويعمق ضررها . هذا الى جانب أنه لا يتيح الفرصة لوضع الخطط المرحلية المتكاملة نظرا لانعدام الاستقرار الواقعى وأخيرا فالتسرب عامل من عوامل انحراف النشء نتيجة مخالطتهم لرفاق السوء ، ولوجود الفراغ والمخفيات التى تؤدى لانحراف البعض وبدلا من أن يكونوا تدعيبا للمجتمع كطاقة جديدة ، يتحولون الى أن يكونوا عالة عليه ، وخطرا على أمنه وكيانه ، وأدوات لتخريب اقتصادياته .

وفىما يلى نسب التسرب من التعليم الابتدائى من عام ٧٠/٧١ حتى ٧٨/٧٩ والنسب التى توقعتها الدراسات وقت اجرائها من ٧٩/٨٠ حتى ٨٥/٨٤ :

نسب التسرب من التعليم الإبتدائي من عام ٧١/٧٠ حتى ٧٩/٧٨
والنسب التي توقعها الدراسات وقت إجرائها من ٨/٧٩ حتى ٨٥/٨٤

العام الدراسي	نسب تسرب البنين	نسب تسرب البنات	نسب تسرب الجنسين معاً
٧١/٧٠	٤,٩	٧,٤	٥,٨
٧٢/٧١	٤,٧	٧,٤	٥,٦
٧٣/٧٢	٣,٨	٥,٦	٤,٥
٧٤/٧٣	٣,١	٤,٧	٣,٧
٧٥/٧٤	٤,٠	٥,٨	٤,٧
٧٦/٧٥	٣,٤	٤,٨	٣,٨
٧٧/٧٦	٤,٢	٥,١	٤,٥
٧٨/٧٧	٤,٦	٥,٦	٥,٠
٧٩/٧٨	٤,٧	٥,٨	٥,٢
٨٠/٧٩	٥,١	٦,١	٥,٥
٨١/٨٠	٥,٥	٦,٤	٥,٩
٨٢/٨١	٥,٩	٦,٧	٦,٢
٨٣/٨٢	٦,٣	٧,٠	٦,٦
٨٤/٨٣	٦,٧	٧,٣	٧,٠
٨٥/٨٤	٧,١	٧,٦	٧,٤

ومن الملاحظ أن نسبة التسرب كانت - منذ أول السبعينات في طريقها إلى الانخفاض التدريجي ، لكننا نرى أنها قد بدأت تأخذ اتجاهها آخر نحو التصاعد بدءاً من إعلان سياسة الانفتاح في العام ١٩٧٤ . وللأسف فإن البعض يشيع خطأ تفسيراً مؤداه أن ذلك إنما بسبب ما بدأت مصر تشهد من رواج اقتصادي وازدياد فرص العمل مما أغرى البعض من التلاميذ بترك المدرسة سعياً وراء الربح .

ذلك أن التفسير الأقرب إلى الحقيقة الموضوعية هو أن تلك السنوات قد بدأت تشهد هبوطاً مستمراً في التعليم «كقيمة» ذلك أن الأجيال الجديدة بدأت تشهد بعينها أن هناك طوقاً للكسب السريع لا تحتاج إلى سهر الليالي وارهق العيون والجيوب في سبيل التعلم ، فالرشوة ، والنصب والاحتيال ، والمضاربة ، والعمولات و « أخطف وأجرى » .. إلى غير ذلك من قيم هابطة واتجاهات لا أخلاقية ، هي أقصر الطرق إلى الغنى والثراء ، ومن ثم كان من الطبيعي أن يختصر البعض الطريق في غيبة الوعي .

هذا بالإضافة إلى أن ذلك الرواج المالي الذي شهدته الفئات الطفيلية كان لابد أن يكون على حساب الفقراء خاصة وأن المكاسب الجديدة لم تكن نتيجة انتاج وتنمية فيشعر هؤلاء بالحاجة إلى أولادهم كي ينخرطوا في سوق العمل مبكراً وعدم قدرتهم الانتظار طويلاً إلى أن ينتهوا من حتى أولى مراحل التعليم خاصة وأن نهايتها والصبر عليهما لن يوصلهم إلى شيء ذي قيمة بمعايير ذلك العهد .

ولكى يشمر القارئ بفداحة المشكلة ، فلا بد من ترجمة هذه النسب إلى أرقامها الأصلية فإذا كانت نسبة التسرب عام

١٩٨٢/٨١ هي ٦٢٪ وكانت جملة تلاميذ المرحلة الابتدائية كما يقول الإحصاء الاستقراري في ذلك العام هو ٤١٤٨٧٤٨ ، بمعنى ذلك أن جملة المتسربين تصل في ذلك العام الى ٢٩٤٤٠٢ أى ما يزيد على ربع مليون تلميذ في العام الواحد ، فإذا ما قدرنا تكلفة التلميذ بـ ٢٥ جنيها حيث قدرها المجلس القومي للتعليم قبل عام ١٩٨٠ بـ ٢٤٨٨ جنيها فمعنى ذلك أن جملة الفقد تصل الى ما لا يقل عن ٧٣٦٠٠٥٠ سبعة ملايين وتضيق عشرات الالوف من الجنيهاات في دولة ينوء كاهلها بالآلاف الملايين من الديون (!!) تضيق هدرًا دون عائد واضح خاصة ونحن نعلم أن مستوى الاداء التعليمي في المدرسة الابتدائية يتدنى الى الدرجة التي تجعل — غالبًا — من يتسرب منه يرتد الى الأمية مرة أخرى !

كذلك يستطيع القارئ أن يدرك مدى الخطورة عندما يعلم أن نسبة التسرب تأخذ في الارتفاع في الصفوف الأخيرة من المدرسة الابتدائية بمعدل أعلى من الصفوف الأولى ، أى بعد أن يكون الطالب قد كلف الدولة أضعافًا مضاعفة ، وكذلك عندما نلاحظ أن نسبة التسرب تصل في محافظة مثل الفيوم في العام ١٩٧٦/٧٥ الى ١٥٨٪ وإلى ١٨٧٪ في سوهاج و ٢١/٣ في بنى سويف و ٤٠٪ في مطروح !!

وفي دوايمة ميطنية للمجلس القومي للتعليم في بعض المحافظات عام ٧٦/٧٧ وجد أن نسبة التسرب في مدارس عينه الدراسة وصلت الى ١٨٦٪ بالصف الثانى و ٢٣٩٪ بالصف الرابع ، وأن أعلى نسبة للتسرب كانت بين أبناء الفلاحين تقيم المدارس يسم أيضا على نفس النوال الذى يسم عليه حيث مثلت ٤٥٪ وأقل نسبة بين أبناء التجار وشكل ٢٤٪ ، أما أبناء العمال فكانت النسبة بينهم ٣٢٦٪ ، وكانت بين أبناء الموظفين ٦٧٪ ، وهذا يبين لنا مدى انحياز التعليم للطبقات القادرة وظلمه للعمال والفلاحين !

كذلك اكدت نتائج هذه الدراسة أن الفقر ومستوى الأسرة الاقتصادي كان له تأثير واضح على تسرب التلاميذ ، حيث وجد أن المتسربين لا يوجد بينهم حالة واحدة لغوى الدخل المرتفع ، بينما تمثل ٥٦,٢٪ من الحالات لغوى الدخل المتوسط ، و ٣٧٪ لغوى الدخل البسيط (٩) .

والأسباب والعوامل المؤدية الى التسرب كثيرة ومتعددة اثرنا الى بعضها ، ونشير فيما يلي الى بعض آخر (١٠) .

١ - عوامل من داخل النظام التعليمي ، منها ما يمكن ملاحظه النتائج وعدم وجود المنهج الدراسي الملائم وما تقتقر اليه بعض المناهج من تشويق وجذب للرغبة في التعليم وعدم استخدام طرق التدريس الفعالة والأنشطة في بعض الأحيان وعدم توافر المواد التي تدرس مع غرض العمل والظروف المعيشية في كل منطقة . وكذلك اعتماد التدريس على النواحي اللغوية والنظرية والاجهاد والصعوبات الموجودة في ميدان العمل في المدارس واستخدام طرق التدريس التي لا تتصف بالكفاءة وقلة الأنشطة التي تنظم خارج المدرسة مع كثرة الحصص وقلة فترات الراحة ونقص الكتب والتجهيزات المدرسية ونقص الاجراءات الصحية والعلاجية وعدم المبتى المدرسية وعدم صلاحيتها وقلة الانشطة المدرسية واجهزة التربية الرياضية التي تؤثر في حالة الطفل الجسدية طول فترة اليوم الدراسي مما يسبب الملل والاجهاد للتلاميذ وقلة الكريمة والميسر النظمية .

٢ - عوامل من خارج النظام التعليمي ، ونقصد بها جملة الظروف المحيطة بالمدرسة ، ولعلنا قد غطينا جزءا غير قليل منها سواء بالنسبة للموضوع الحالي في فقرات سابقة او بالنسبة لموضوعات أخرى سابقة أو لاحقة ، ما يجعلنا نحيل القارئ اليها لا نكرر أنفسنا .

نسب الرسوب :

وتعتبر نسب الرسوب في النظام القطبي مؤثرا هاما
آخر تقاس به مدى كفايته وفاعليته ، ولو سقنا مثلا بسيطا
بوسيلة من وسائل الموصلات كالقطار ، وقتنا أن الوظيفة الرئيسية
له هي أن يصل بنا الى « محطات الوصول » التي نسمى اليها ، فإن
عدم وصولنا في الوقت المحدد يعتبر دليلة على أنه ليس بالكفاءة
المطلوبة ، مع الأخذ بحين الاعتبار العديد من العوامل والأسباب
التي حالت بينه وبين ذلك ، سواء منها ما يتصل به ، وما يتصل
بالظروف الخارجية تماما مثلما فكرنا في الجزء السابق .

وإذا كان الرسوب أمر يمكن أن تقاس خسائره المادية
المتثلة نينا الاتفاق على التعليم من جهد ووقت ومال ، إلا أن له آثارا
أخرى ربما لا تقل من ذلك خطورة وأهمية ولا يقل من خطورتها
وأهميتها صعوبة قياسها وتقدير مداها ، بل أن صعوبة قياسها
نفسها هي التي تريدنا خطورة ، ذلك أن الظاهرة عندما يتمكن
الإنسان من ملاحظتها بدقة وقياسها ، فإن ذلك يتيح له فرصة
التحكم فيها ، لكنه يقف عادة عاجزا أمام تلك الظواهرات مجهولة
المسلم .

ولعل أبرز الآثار المعروفة هو ذلك الشعور بالاحباط
والتهور والفشل ، فليس هناك بالنسبة للإنسان ما هو أمر من
شعوره بالفشل واهتزاز ثقته بنفسه وخوفه من أن يفقد تقدير من
حوله له وخاصة بالنسبة للأهل . وتزداد هذه المسألة خطورة
في الشهادات العامة بصفة عامة وفي الثانوية العامة بصفة خاصة
ويؤجج هذا تلك المظاهر من الاهتمام المبالغ فيه الذي تظهره أجهزة
الاعلام المختلفة ، مما يجعل الطالب الذي يرسب يشعر بأن
الرسوب هو نهاية الكون وليس مجرد كجوة يمكن تجاوزها
وتحويضها .

وليس يخلف علينا عشرات الأحداث التي تحفل ببعضها بعض الصحف في أعقاب إعلان النتائج والتي تتعلق بهروب طالب أو انتحار طالبة ، أو حدوث انهيار عصبي آخر .. إلى غير ذلك من آثار .

ولو راجعنا بعض الإحصاءات فسوف يتبين لنا مدى فداحة « الخسارة » و « الفقد » فعلى سبيل المثال تقدم في العام ١٩٨١/٨٠ إلى امتحان الثانوية العامة ٢٢٩٦٣٠ طالبا حضر منهم الامتحان ٢٣٣٤٠٠ ونجح ١٤٢٨٢٩ أما الراسبون والمتغيبون فقد وصل عددهم إلى ٩٦٨٠١ بنسبة مئوية تقرب من ٤٠٪ . أما في العام ١٩٨٣/٨٢ فقد كانت هذه الأعداد على التوالي : ٢٤٢٨٩٧ / ٢٤٠٧٢١ / ١٤٧٦٤٧ / ٩٥٢٥٠ بنسبة تقرب من ٣٩٪

وإذا كانت مثل هذه النسب تقل بشكل واضح في سنوات النقل ، فإن تفسير ذلك سهل وميسور ، إذ من الملاحظ أن هناك تساهلا يحدث في كثير من الأحوال رغبة من كل مدرسة في أن تظهر بمظهر المدرسة التي أدت واجبها بكفاءة تامة لأن تقييم المدارس يسير أيضا على نفس المنوال الذي يسير عليه تقييم التلاميذ وهو نتائج آخر العام ولا يهم بطبيعة الحال « الوسائل » التي وصلت بها المدرسة إلى هذه النتيجة أو تلك ، لا يهم أيضا « مضمون » محتوى التعليم .

ولقد تمت دراسات عدة على مستوى وسائل المتجسرين والدكتوراه ، وبغضها على مستوى بحوث خاصة لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية حول قضية الرسوب ومواجهتها ، وما من بحث من هذه البحوث إلا وتصدرت نتائجه تلك الأسباب المتعلقة

بانخفاض المستوى الاقتصادي للأسرة واضطراب الظروف الأسرية
ما يشكل عنصر ضغط كبير على الطالب بحيث تقل قدرته على
استيعاب الدروس فضلا عن تحصيلها ومهمها وإذا كان البعض
يعزو أحيانا الرسوب إلى مشاعر الحزن والقلق وما إليهما من
ظواهر نفسية ، فالتنا يؤكد أن هذه الظاهرة ليست أسبابا وإنما
هى نتائج لأوضاع سيئة يعيشها الطالب سواء فى البيت أم فى
المدرسة أو فى المجتمع الكبير .

هوامش تفصيل السادس

- (١) المصدر السابق . ص ١٢
- (٢) المجلس القومي المتخصصة : سياسة التعليم ، مبادئ ودراسات وتوصيات ، القاهرة المركز العربي للبحث والنشر ، ١٩٨١ ، ص ٢
- (٣) المرجع السابق . ص ١٠٢
- (٤) اختيار المجلس القومي المتخصصة ، فبراير ١٩٨٤ ، ص ١٥
- (٥) المرجع السابق . ص ٢٠
- (٦) المرجع السابق . ص ٢٢
- (٧) المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي : سياسة القبول في مراحل التعليم الجامعي ، شعبة التعليم العام والتدريب ، القاهرة ، ١٩٨٤ ، على اللغة المكتبة ، ص ٢٥
- (٨) المجلس القومي المتخصصة : اصلاح التعليم الابتدائي ، القاهرة ، ١٩٧٩ ، ص ٤٠
- (٩) اصلاح التعليم الابتدائي ، ص ٥١ - ٥٢
- (١٠) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : حقبة تسرب للتلاميذ . القاهرة ، ١٩٧٢ ، ص ١٨٥

الفصل السابع

« تمثيلية » للتعليم الأساسى لمخاصرة القراء (١) !!

أبحث عن أصحاب الفكرة !!

عندما بدأت الحركة الوطنية فى مصر فى بداية القرن العشرين تكتمل جهودها لإنشاء « جامعة » مصرية لغرس بنور أعلى مستويات العلم والمعرفة لدى جيل جديد يتولى حركة التنوير والانهاضى سارع ممثل الاحتلال البريطانى بطرح فكرة أخرى مقابلة ، يذهب فيها الى أن بلدا يمسوده الجهل ~~وهو~~ فخر فيه الأمية هو أحوج الى قدر بسيط من التعليم أكثر من حاجته الى تعليم عال وكان ذلك يتمثل فى « الكتابيب » .

وكانت كلمة حق يراد بها باطل !!

وشبيه بهذا دعوة بدأ يتردد صداها فى أوائل السبعينيات فى أزقة بعض الهيئات الدولية كالبنك الدولى واليونسيف يذهب فيها أصحابها الى أن الدول الفقيرة بحاجة الى نوع من التعليم يركز لتلايذه على « أساليب » الحياة يسمى « التعليم الأساسى » أكثر من جلبها الى تعليم أكاديمى يركز على المهارات الرئيسية فى القراءة والكتابة والحساب وبعض المبادئ والعلوم الضرورية التى تقوم عليها مراحل التعليم
الخطية !

وكانت كلمة حق يراد بها باطل !!

ذلك ان هذا التعليم المبشر به اذا كان يكتسب بزي الربط والتكامل بين الجانبين النظرى والعلمى ، الاكاديمى والتطبيقي مما لا يعترض عليه أحد ، بل نطمح اليه ونتمناه ، الا ان المراد الحقيقى به تقديم نوع من التعليم يكتفى به الخريجون لينطلقوا الى مجالات الحياة ، فلا يواصلون مسيرة التعليم ما بعد ذلك .. تماما مثلما كانت هناك صيغة من « التعليم الاولى » فى مصر خصصت للفقراء الذين لا يستطيعون (وبمعنى أدق لا يراد لهم) مواصلة التعليم فضلا عن تركيز هذا التعليم على مستوى من « العمل » أقرب الى الحرف البسيطة مما يمكن تحصيله والتمرس به فى الورش الصغيرة التى يديرها أفراد وفى أيام معدودات ، وبذلك يحصر الفقراء — جماهير الشعوب النامية — فيقف نموهم عند هذه الحدود البسيطة ويتلهون بهذا القدر ويقنعون بذلك المستوى .

ومع الأسف الشديد فقد تلقف مسئولون بوزارة التربية « الطمع » وراحوا يدعون له ويخططون لتنفيذه (شكلا) لتطوير التعليم فى مصر ، و (حقيقية) للفرد من المهنات البرائة والاستفادة بالمنح والقروض والايحاءات المشتركة التى يحتاجها ادخال هذا التعليم الى مصر . وما درى القوم انه حتى مع صدق دعوى الهيئات الدولية فى مناصرة هذا التعليم والمطالبة به للدول النامية ، فإن المنطق — يقول انه ربما صلح لبول ومجتمعات لازالت تحبب على طريق التعليم — اما مصر فلها تاريخ طويل فى التعليم الحديث لا يبالغ إذا قلنا انها سبقته به بعض الدول الصناعية المتقدمة الآن او على اقل تقدير بفضل معها ، فلقد بدأ التعليم الحديث مطورا فعلا منذ اوائل القرن

التاسع عشر ، فهل يمكن أن تتساوى مصر فتبدأ هذه البداية مع مجتمعات مازالت تخطو خطواتها الأولى التعليمية ؟

تجارب وخبرات في القرية المصرية .. لماذا اهتمت ؟

لو أن الوعي الحقيقي بحاجة المجتمع المصرى الى نوعية من التعليم يلتحم فيها الفكر والعمل هى الموجهة لتفكير القيادات التعليمية لادى بهم هذا الوعي الى دراسة علمية موضوعية لمسيرة التعليم في مصر الحديثة التى حفلت بكم غير قليل من انتجارب والأفكار فى هذا الشأن والتى نبعت من خبرة العاملين بحقل التعليم وتفاعلهم مع ظروف السياسة والمجتمع ، ولاتبع لهذه المسيرة النمو والتطور الذى يوصلها الى النضج . ولكنها « شبكة التبعية » التى تجعلنا نتلقف تلك المصطلحات وتلك البالونات زاعقة الألوان تقذف بها الى ساداتنا قوى استعمارية خبيثة تتخفى وراء منظمات دولية حتى تكسب الشرعية المطلوبة وحتى تنطلى دعاواهم على السذج الأبرياء .

فالدارس لمشروع التعليم القومى عام ١٨٨٠ سيجد أروع الأفكار وانضج المحاولات فى سبيل تقديم لون من التعليم بالمرحلة الأولى للتلاميذ يتم فيه المزج بين المواد النظرية وبين دروس عملية وتمارين تطبيقية ترتبط بالبيئة وبالاحتياجات الاجتماعية ارتباطا مباشرا ففى هذا المشروع اقترحت ثلاثة مستويات من مدارس المرحلة الأولى ، يشير بالنسبة لمدرسة المستوى الثانى الى أن تلاميذها يفترض دراستهم له : مبادئ الدين والقرآن والمطالعة والكتابة والنحو وقواعد الحساب الأربع ، وشئ من الموازين والمقاييس وجغرافية مصر وتاريخها والتاريخ الطبيعى وقانون المحة ، وتمارين عملية على قياس السطوح والأحجام البسيطة والرسم الخطى ، ويتلقون تدريبات رياضية (١) .

فهو هنا يبرز لنا تدرجات ذات طابع عملي مناسب للمجتمع الزراعى ، وكذلك بالنسبة للمواد ، ويزداد هذا وضوحا فى المستوى الثالث من المدارس ، وهو ما سمي بالمكاتب الابتدائية الراتية ، او مكاتب الدرجة الاولى Degre Supérieur

وهى المرحلة الموصلة الى ما بعدها من مراحل تعليمية ، أما هؤلاء التلاميذ الذين لا يرغبون فى مواصلة تعليمهم بعدها فانهم يمضون سنة دراسية تكيلية يتلقون خلالها معلومات عملية فى قياس السطوح والاحجام البسيطة وفى الرسم الخطى ، وفى انبلاذ التى يشتغل أغلب أهلها بالزراعة ، تعطى لهم بعد ذلك دروس فى المساحة والزراعة والتاريخ الطبيعى وفى البلاد التى يشتغل أغلب أهلها بالتجارة ، تعطى لهم دروس فى الحساب التجارى وامساك الدفاتر والخط ومعلومات اقتصادية ، ويتدرب التلاميذ جميعا تدريباً رياضياً (٢) .

وبطبيعة الحال وئذ هذا المشروع العظيم ، لا نقول وهو لم يزل بعد فى المهد صبيها ، ولكن وهو لم يزل بعد جنينا فى بطن أمه كحقة من حلقات ذلك المسلسل الجهنمى الرهيب الذى قام بدور البطولة فيه ، الاستعمار البريطانى .

وبعد حصول مصر على الاستقلال سنة ١٩٢٢ فى صورته المشروطة الناقصة ، برزت آراء ترفع راية التزاوج بين العلم والعمل ، فقد بنى كثير من مفكرى التربية فى مصر فكرة النشاط والتعلم بالعمل والممارسة اليدوية باعتبارها جواز المرور للحياة بأسرها ، ومن ذلك القول بثقه من الضرورى « ان تقرر الدراسة العلمية بدراسة عملية فيشتمل التعليم الاولى على كل وسائل التربية الجسدية والنفسية والعقلية من علم ومن زراعة وصناعة ووسائل اللهو المباح والسرور » (٣) .

وكان عبد العزيز جلويش أبرز هؤلاء ، حيث جسد الفكرة في مشروع بدأ تنفيذه بالفصل وإقامه على فلسفة هامة وهي « أن التجارب علمتنا أنه لا يجوز الاقتصار على انهاء العقل عن طريق الأذن أو العين ، بل يجب أن يكون لليد نصيبها من الدراسة على الصناعات والزراعات التي هي قوام مساعدتنا الحيوية ، ولذلك لابد من اقامة المدرسة العاملة التي تجمع بين التربية العلمية والعملية في المرحلة الأولية » (٤) .

وقد سمي المشروع المدرسة التي بدعوا في تصويبها عام ١٩٢٥ باسم (المدرسة العاملة) لأن منهج الدراسة بها جميع بين المواد النظرية والعملية . ومع الأسف فقد تعثر المشروع بعد فترة قصيرة من قيامه .

وتمددت التجارب والمشروعات التي كانت بحاجة الى تقويم ومحص ودراسة لمعرفة اسباب نجاحها اذا كانت قد نجحت أو اسباب فشلها اذا كانت قد فشلت ، فيتحقق بذلك النمو العلمي بالتراكم والتطور والتطوير .

ولقد ظهرت كلمة « تربية اساسية » في الثلاثينيات وكان (غاندي) اول من تكلم عنها لأنه كان يريد أن ينتج نوعا من التعليم يختلف عما أوجده الاستعمار في الهند ، وكان هذا التعليم منبها على أن يتعلم الاولاد أعمالا زراعية ويعملون على أنوال انسيج ، ومن هذا الطريق يتعلم التلاميذ القراءة والكتابة والحساب والبيئة والتسويق والبيع والشراء .. الخ . وبذلك يصبح العمل نفسه ركيزة التعليم ، فلا نتكلم عن الراسط بين العمل والعلم ، بل نتكلم عن العمل ركيزة التعليم .

وقد نقلت التسمية الى مصر عام ١٩٥٠ في مؤتمر اليونسكو . وفي العام التالي ١٩٥١ كانت هناك تجربة « تربية أساسية »

— وليست تعليميا أساسيا بالمعنى المفهوم حاليا — في «باسكوارو» في المكسيك ، وناقش المؤتمر كيف تنقل هذه التجربة الى منطقة أخرى . واستطاع وفد مصر أن ينجح في أخذ التجربة الثانية التي تجربها اليونسكو الى مصر ، لكي تكون تجربة للعالم العربي كله ، على أساس أن تجربة « باسكوارو » هي للفكر والحضارة الاسبانية اللاتينية ، والتجربة الثانية تكون في منطقة نامية أخرى هي المنطقة العربية ، ولكن عندما نقلت التجربة أخذناها على أنها « التربية الأساسية بالنسبة لمن فاتهم التعليم في سن متقدمة او فاتهم قطار التعليم وعلى أنها ليست تجربة مدرسية تجرى في المدارس » . وكذلك أنشئ مركز « التربية الأساسية » في سرس الليان ، للعالم العربي . . وسرنا في التجربة في الاتجاه الذي كان سائدا في ذلك الوقت ، واخفقت في كثير من النواحي ، وانتهى الأمر الى أن حولناها من تربية أساسية التي تنمية مجتمع ، وأصبح المركز يسمى مركز تنمية المجتمع ليربط التعليم بتنمية المجتمع ، وفي النهاية لم تنعكس صورة تجارب سرس الليان على التعليم في بلادنا (٥) .

الخبرة الاشتراكية :

ثم اتحت لمصر فرصة ذهبية عام ١٩٧٢ في تحررة لون من التعليم المتقدم الملائم لعصر التصنيع وهو « التعليم البوليتكنيكي » عندما عقدت اتفاقية بين الجانب المصري والجانب الألماني من ألمانيا الديمقراطية يتم بمقتضاها انشاء مدرسة تجريبية في مدينة نصر تدمج فيها المرحلتان الابتدائية والاعدادية مع اختصار سنة بحيث تصبح مدتها ثماني سنوات وزود الجانب الألماني المدرسة بتجهيزات لمعامل الكيمياء والفيزياء والاحياء وورش البوليتكنيك بما يضمن أن يقوم كل تلميذ بعمل التجارب بنفسه . .
كذلك قدم الجانب الألماني ثلاثة خبراء للمدرسة ، خبيرين في العلوم والرياضيات وخبير للبوليتكنيك ، على أن يقوم كبير

الخبراء بالمدرسة ببدء المشورة لدير المدرسة فيما يتعلق بالنواحي الفنية التربوية وبتهيئ وادارة المدرسة ، ويقوم الخبراء بتوجيه المدرسين على مدى العام الدراسي في اعداد الدروس النظرية والعملية وتدريب المدرسين على هذه المناهج الجديدة . وبطبيعة الحال فقد اتاحت الفرصة لبعض الخبراء المصريين لزيارة المدارس الالمانية في بلادها للوقوف على اتجاهات هذا اللون من التعليم . وصدر بإنشاء المدرسة القرار الوزاري رقم ١٥٤ في ١٧/٨/١٩٧٢ (٦) .

ولابد هنا من اعطاء فكرة موجزة مبسطة عن (التعليم انبوليتيكي) وذلك حتى تدرك لماذا أهملت هذه المدرسة بتجربتها وسير في طريق تجربة أخرى تحركها نفس عوامل الفشل والاختفاق !!

فقد كانت المربية السوفيتية العظيمة (كروبسكايا) زوجة لينين — أول من شرح وفصل المبدأ الماركسي — اللينيني عن التعليم البوليتيكي ، وربط التعليم بالعمل الانتاجي . كانت ترى أن هذا النمط من التعليم هو الذي يحقق مطالب الطبقة العاملة في مجال التعليم وهو الذي يحل مشكلات التربية البورجوازية المزمنة ، وهو الذي يتفق مع طبيعة العصر (٧) .

وقد عالجت كروبسكايا مسألة التعليم البوليتيكي ، وربط التعليم بالعمل الانتاجي على أساس أنها ليست مسألة تربوية مجردة ، بل مسألة اجتماعية وضرورة تاريخية ، ترتبط بالقضاء على التناقض بين العامين البدوي والعقلي ، وبين المدينة والقرية . كذلك يرتبط هذا التعليم بالتقدم التكنولوجي ، فنحن نعيش في عصر الصناعة الكبيرة ، وهي صناعة تتطلب اعدادا أكثر تعقيدا مما كانت تحتاجه الصناعة في الماضي ، كما أن تغير

مطالب الصناعة المستمرة والسريع يتطلب تطوير الاعداد
باستمرار (٨) .

وقد يتبادر الى الذهن أن التعليم البوليتكنيكي علم معين أو
مادة دراسية معينة ، وهذا خطأ ، فالبوليتكنيكية ليست مادة
أو مجموعة مستقلة من المواد ، وليست قاصرة على الدروس
العملية أو ممارسة العمل ، بل هي مبدا يتخلل جميع المواد
الدراسية ويوجه تدريسها ، ويشمل العلوم الانسانية والطبيعية
والدراسات العملية . وهو لا يهدف الى اعطاء التلاميذ معلومات
ومهارات علمية وعملية تتعلق بالصناعة والزراعة ، بل يهدف
الى غرس وتكوين عادات عقلية وعملية وخلقية تتعلق بمهام
الانتاج المختلفة : استخدام الآلات والماكينات ، القدرة على
التفكير السليم المنظم العاقل في العمل ، تخطيط العمل ، ضبط
النفس والسيطرة عليها ... الخ .

وثمة تحفظ آخر ، فكما أن التعليم البوليتكنيكي ليس مجرد
تدريس مهنة واحدة أو حرفة معينة ، فإنه لا يقتصر أيضا على
تدريس مجموعة من المهن أو الحرف ، بل هي نتيجة لاستيعاب
علوم نظرية وعادات عملية تعتبر ضرورية وأساسية للصناعة
الحديثة (٩) .

ولقد تجهدت تجربة مدرسة مدينة نصر رغم الأسس
العلمي السليم الذي قامت عليه ، وفضلا عن العديد من
الاسباب التي يمكن الاشارة اليها تفسيرا لتوقف التجربة هناك
سببان أساسيان :

أولها سياسي ، يتمثل في ذلك التحول الذي حدث في
سياسة مصر عقب حرب أكتوبر سنة ١٩٧٣ من حيث الارتباط

بفلك الولايات المتحدة الأمريكية ومن يلق لها وبالتالي اهمال كل ما يمت بصلة لقولة ضمن المسكر الاشتراكي حتى ولو كان يتصل بمصلحة هامة وضرورية ، كما هو الحال في هذه التجربة .

ثانيها علمى ترموى ، وهو القصور في فهم « البوليتكنيكية » وتصور أنها تنصرف الى مجموعة من الأعمال والتدريبات العملية التى تقتصر على حصة أو حصص معينة محددة ، وهو عكس ما شرحناه .

ان هذين السببين هما أيضا يفسران القصور وتباشير وارهلصات الاضلاق والتعثر في تجربة التعليم الاساسي :

— فهناك الاندفاع الواضح في الاستجابة الى اشارات وتوجيهات المنظمات الدولية دون نظر وبصر حقيقى بمتطلبات المجتمع المصرى وفتح الأبواب للقروض والمعونات الأجنبية لعدد وأجهزة ومعدات بعضها متخلف ، والآخر « يشون » كمهدة لا تجد من يستعملها أو يواصل صيانتها ، وبعضها لا يرتبط بعمل حقيقى يمكن أن تقوم به المدرسة ، مما سوف يتضح أكثر في فقرات قادمة .

— وهناك أيضا ذلك الوعى القاصر في تصور فكرة الارتباط بين النظر والعمل في أنها تقف عند حد تزويد المدرسة ببعض العدد والآلات في حصة أو أكثر تضاف جنباً الى جنب مع انحصص الأخرى في المواد النظرية التى تظل كما هى دون أى تفاعل أو التحام وكتلتها ماء - زيت ، ويظل الماء ماء والزيت زيتاً !!

لقد أسدل الستار على كل ما سبق وارتفع عن
« التمثيلية » الجديدة .. ونحن نستخدم كلمة « تمثيلية » هنا
بالمعنى الشعبى العام عندما يسوقها البعض تعليقا على موقف
يمنفذ الصديق ويستهدف مجرد شغل الوقت ولفت الأنظار دون
عمل جاد وصالح لتحقيق أهداف محددة مقصودة ، ذلك أننا
و قرأنا الوثائق الخاصة بالتعليم الأساسى فسوف نشهد مستوى
رائعا من الفكر ... جل منطقية ... عبارات خلابة ...
أمانى حلوة ... الفاظ منتقاة ... ثم تفتش فى أرض الواقع عن
أى أثر لكل هذا فلا نجد ، وربما تجد العكس تماما مثلما يحدث
بأنسبة لتصريحات بعض الوزراء على صفحات الجرائد ، فإذا
قرأنا لوزير عن « طرح كميات ضخمة من الأرز فى الأسواق »
فغالبا ما يكون هذا دليلا على وجود أزمة طاحنة فيه ... وإذا
ما قرأنا عن تصريح بأنه « لا أساس بأسعار السلع الأساسية
لجواهر الشعب الكادحة » فإنا نستنتج بأنه النية لابد متجهة
الى رفع الاسعار ... وهكذا .

وفى شهر نوفمبر سنة ١٩٧٧ ، أعلن وزير التعليم فى خطابه
بمؤتمر وزراء التربية والوزراء المسئولين عن التخطيط الاقتصادى
عن « الحرية التى نظمتها اليونسكو فى (أبو ظبى) بالتعاون
مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم » أنه على طريق
التطوير فى بنى التعليم ومحتواه ، قررت الوزارة تجريب نظام
التعليم الأساسى فى بعض المدارس الابتدائية والاعدادية « (١٠) .
وقد بدأت الوزارة تطبيق هذا التعليم خلال العام الدراسى
١٩٧٨/٧٧ فى نحو ١٥٠ مدرسة بالمرحلتين الابتدائية
والاعدادية .

ووفقا لما هو « مكتوب » على صفحات الورق ، فإن هذا
التعليم يستهدف - بمفهومه الحديث - وكما يدل اسمه على

محلولة — تزويد الدارسين بالمعارف الأساسية والمهارات العملية والفنية التي لا غنى عنها لآى مواطن ، فوظيفة هذا التعليم ، تزويد المواطن بالقدر الضرورى من المعلومات ، والخبرات ، والمهارات ، فى المجالات الثقافية ، والاجتماعية والعملية والتكنولوجية — لكى يتكامل تكوينه فى البعدين الفكرى والعملى التطبيقى بحيث يستطيع الاندماج النشط فى مجالات الانتاج والخدمات وميادين التنمية بصفة عامة .

وبقتضى ذلك — وكخطوة أولى لها أهمية فائقة أن ينظر الى المرحلتين الابتدائية والاعدادية ، على أنها يكونان سويا ، مرحلة تعليمية واحدة ومنتهية بالنسبة للغالبية الكبرى من تلاميذها — وأن تطور الخطط الدراسية وأساليب التعليم فيها بحيث تهىء تلاميذها للانخراط فى الحياة العملية ، والمشاركة الإيجابية فى ميادين العمل التى تتفق مع ميولهم واستعداداتهم (١١) .

وبعد صدور قانون التعليم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ بدىء فى تعميم التجربة ...

ويحق لنا بعد هذا أن نستقرئ البحوث والدراسات والتقارير من أجل الكشف عن أوجه الخلل والقصور التى تجعل من هذا التعليم مجرد لافتة لا تثمر ولا تغنى من جوع :

عقبات ومظاهر خلل :

الحق الذى يقال أن دراسات مبكرة للمجلس القومى للتعليم قد أشارت بوضوح الى العديد من الصعوبات التى تواجه تطبيق هذا النظام ، وكان من الواجب العمل أولا على تذليلها ، ولكن الرغبة فى « الفبركة » هى التى تحركت ، ذلك أن المسألة عندما تتعلق ببناء مبنى ما ، فلا بد من مراعاة القواعد الأساسية

لضمان الحد الأدنى لسلامة المبني وقدرته على أداء وظيفته ،
والا فان كل جهد يبذل مصره الهيدر ويصبح الاقدام على ذلك
مما يدخل في باب « التهريج » و « الضحك على ذقون الناس » !!
فما بالنا اذا كنا ازاء بناء نظام تعليمي لبناء البشر واهمل
« المتاولون » شروط ومقومات البناء ؟

فمن البديهي ان يسبق زيادة عدد سنوات الالزام ، الوصول
بالاستيعاب الكامل في المرحلة الابتدائية أولا - وتوفير جميع
الامكانات اللازمة لذلك ، ولكن باستعراض الاوضاع التي كانت
قائمة في المدرسة الابتدائية قبل تطبيق التعليم الاساسي قد
كشفت عن أوجه القصور التالية (١٢) :

— بالرغم من الجهود المضنية التي بذلت خلال الخمسين
سنة الماضية لتعميم التعليم الالزامي فان نسبة المقبولين بالصف
الأول الابتدائي بالمدارس الرسمية المجانية والمعانة ، والمدارس
الخاصة بمصروفات كانت تبلغ ٨١٩٪ عام ٧٨/٧٩ فقط —
تاركة نحو مائتي ألف طفل ينضمون الى رصيد الامية في كل عام .

— ان جملة الاطفال ، ما بين السادسة والثانية عشرة من
العمر المتقدين بالمدارس الابتدائية على اختلاف انواعها يبلغون
٢٥٠.٠٠٠ ، وهذا الرقم كان يعادل ٦٥٪ فقط من جملة
عدد الاطفال في هذه الفئة والبالغ عددهم ٦٥ (ستة ملايين
ونصف مليون طفل) .

— ان المباني المدرسية في المرحلة الابتدائية ، كانت
— وما تزال — تقاسى عجزا كبيرا وليس اقل على ذلك من
ارتفاع الكلفات الى ٦٠ تلميذا في حجرة الدراسة في كثير
من الاحياء بالمواصم والمدن الكبيرة — والالتجاء الى الفترة
المسائية الثالثة في بعض المواصم .

— كان يوجد عجز بين معلمى هذه المرحلة ، قدر بنحو بضعة آلاف معلم من مدرسى المواد الثقافية الأساسية (اللغة العربية ، الحساب ، العلوم) وكان نحو ٢٥٪ من مجموع مدرسى هذه المرحلة دون مستوى الكفاية الاساسى الصالح .

والمرحلة الاعدادية ، لم تكن أسعد حالا في ظروفها ، من حيث الصلاحية لاستقبال النظام الجديد كما تشير البيانات الآتية (١٢) :

— لم يكن الصف الاول الاعدادى يتسع لقبول اكثر من ٧٠٪ فقط من جملة المقيدى بالصف السادس الابتدائى .. مع ارتفاع معدل الكثافة الى ٤٢ طالبا في الحجرة والالتجاء الى الفترة الثانية المسائية في كثير من المدن ■

— كانت جملة المقيدى في جميع المدارس الاعدادية ، مليون ونصف مليون تلميذ . وهذا كان يعادل ٥٨٪ من جملة الفئة العمرية من ١٢ — ١٥ سنة حيث بلغ عددهم ٢٦ مليون طفل .

— ان القوى العاملة في التدريس بالمرحلة الاعدادية كانت تواجه عجزا كبيرا في معظم المواد الدراسية ، من الناحية العددية، ومن ناحية مستوى الكفاية العلمية والتربوية والبيان التالى يوضح مدى العجز الكفى في هؤلاء طبقا للحالة في عام ١٩٧٨/٧٧ :

اللغة العربية ٣٩٪	التربية النسوية ٦٠٪
اللغة الانجليزية ١٧٪	التربية الموسيقية ٧٠٪
التربية الفنية ٣٢٪	التربية الرياضية ٦٣٪

ونبما يتعلق بمستوى الكفاية العلمية والتربوية ، فان نسبة من معلمى هذه المرحلة لم يكونوا يرقون الى مستوى الكفاية الاساسى الصالح وبصفة خاصة من الناحية التربوية لان معظمهم كانوا من المكلفين من خريجي الكليات الجامعية غير التربوية (١٤) .

... رغم كل هذا وغيره أكثر ... فقد اقدم القوم على التجربة .. ونحن نتساءل كيف تنشط الاجهزة المسئولة عندما تنهار عمارة ويوضع المقاول والمهندس فى السجن ، ثم نسكت هذا السكوت المريب عندما تحدث اخطاء فاحشة فى بناء اجتماعى يمثل هذه الضخامة !!

ونأتى بعد ذلك الى نتائج دراسة المركز القومى للبحوث التربوية عن المدارس التى « جربوا » فيها صيغة التعليم الاساسى (١٥) . انها كشفت عن خلل .. وقصور واضطراب .. ومع ذلك فالنتيجة هى « تعميم » التجربة .. بالضبط مثلما يجرب مهندس بناء بمواصفات معينة ، فيتصدع ، فيقرر المقاول الاكثار من مثل هذا المبنى !!

١ - فمن خلال المقابلات الشخصية لفريق البحث مع نظار المدارس (وعددهم ٣٧) والمعلمين (وعددهم ١٠٠) بمدارس التجربة ، تبين أن مفاهيم وأبعاد التعليم الاساسى وأهدافه ككل متكامل ، ليست واضحة بالقدر الكافى فى أذهان نظار المدارس وهيئات التدريس القائمين بالعمل فى الميدان ، ومن دلائل ذلك - من خلال ما كشفت عنه اجاباتهم - ما يأتى :

* أن غالبية النظار (٧٠٪) والمعلمين (٨٠٪) فى مدارس العينة ركزوا فقط على أن الوظيفة الاولى للتعليم

الاساسى هى أن يسلح الأطفال بالقدر الضرورى من الخبرات المهنية التى تنفع الطفل فى حياته كمواطن ، وتهينته لحياة العمل، بينما أغفلت اجاباتهم القدر الضرورى من القيم والسلوكيات والمعارف التى يستهدف التعليم الاساسى تزويد الطفل بها .

✳ أن نسبة ضئيلة من النظار (١٣ ٪) وكذلك نسبة ضئيلة من المعلمين (٩ ٪) تدرك أن التعليم الاساسى ليس تعليميا منتهيا مطلقا ، وانما هو تعليم مفتوح القنوات يمكن التلاميذ من مواصلة التعليم فى المراحل الأعلى ، ان هم لم ينتظموا فى حياة العمل .

٢ - ان معظم النظار (٧٥ ٪) والمعلمين (٧٣ ٪) لا يدركون أنه من المقومات الاصلية للتعليم الاساسى الجمع بين العلم والعمل والتطبيق فى كل ما يدرسه التلميذ فى المجالات الدراسية على اختلاف ميادينها ، وأنه تعليم وثيق الصلة بين ما يدرسه التلميذ فى المدرسة وما يراه فى البيئة الخارجية ، والعناية فى كل ما يتعلم الأطفال بالناحية التطبيقية ، ففى معظم مدارس العينة التى زارها الباحثون ، لوحظ أن استخدام التجارب العملية فى تدريس العلوم غير قائم والروابط بين مجال الكهرباء مثلا وبين ما يدرسه التلاميذ فى مادة العلوم ، غير محقق ، وارتداد البيئة المحلية وتسجيل المشاهدات فى دراسة جغرافية البيئة المحلية غير وارد ، وموضوعات التعبير فى اللغة العربية بعيدة كل البعد عما يدرسه التلاميذ فى مجالات التعليم الاساسى ، ومسائل الرياضة لا تتناول نمو سكان المنطقة أو المحافظة أو الوطن ، ولا تتناول الموارد . ولاحظ للتقرير « ان ما يتطلبه التعليم الاساسى من تطبيع مختلف مجالات الدراسة بالطابع العملى ، أمر يتعذر (فيها يبدو) على المدرسة تحقيقه » (١٦) .

٣ - ان نسبة ضئيلة من نظار المدارس (١٨ ٪) وكذلك نسبة ضئيلة من المعلمين (١٢ ٪) هى التى ثبت انها تدرك ان التعليم الاساسى تعليم مرن تتنوع فيه المهارات والخبرات التى يكتسبها الاطفال بتنوع البيئات ، ومن هنا فقد وجدنا - مثلا - مدرسة تقع داخل اسوار مصنع الفزل والنسيج الرفيع بكرر الدوار ، ولا يوجد فيها مجال صناعى مع كل امكانية قيام المجال من مواد خام ، ومكان مناسب ، ومدرّب فنى . الخ كما نجد مدرسة أخرى فى بيئة زراعية برشيد وفيها كل امكانات المجال الزراعى ولا يوجد فيها هذا المجال وكانت هناك مدارس فى بيئات ساحلية لا تمارس أى نشاط من واقع هذه البيئات (١٧) .

٤ - ان محاولات مدارس التعليم الاساسى للانفتاح على البيئة ، كانت محدودة للغاية فكريا وتطبيقا ، فقد كشفت الدراسة الميدانية ان ٣٩ ٪ فقط من النظار و ٣٣ ٪ من المعلمين يرون ضرورة ان التعليم الاساسى تعليم مفتوح على مؤسسات البيئة ، ولعل ذلك يعكس فى الواقع التطبيقى عدم ارتياد تلاميذ مدارس العينة للزراع والمؤسسات والمصانع التى تقوم فى البيئة ، وضالة الفرص التى تهيأ لهؤلاء التلاميذ لممارسة المناشط العملية فى مؤسسات البيئة (١٨) .

واذا كانت الخطة الرسمية تخصص حصتين فى المرحلة الابتدائية فى كل من الصف الأول والثانى والثالث ، و ٣ حصص فى كل من الصفوف الرابع والخامس والسادس للتدريبات العملية وفى المدارس الاعدادية تخصص ٤ حصص فى كل من الصف الأول والثانى و ٥ حصص للصف الثالث .

الا ان نتائج الاستبيان قد كشفت عن ان ٣٠ ٪ من المدارس الابتدائية فى الهيئة لا تستكمل فى الواقع التطبيقى هذه الحصص

في الصفوف الأخيرة ، كما أن نسبة تصل الى ١٧٪ من المدارس الاعدادية في العينة ، كانت لا تستكمل عدد هذه الحصص .

نقول هذا على الرغم من ايماننا بأن الالتحام بين الجانبين النظري والعملى لا يمكن أن يتأتى بمجرد تخصيص عدد من الحصص للتدريبات العملية كما سبق أن اكدنا .

فاذا ما وقفنا مع هذا المستوى الذى يمثل « أضعف الايمان » فسوف نجد كذلك صورا من الخلل في هذه التدريبات ، مثال ذلك (١٩) :

(ا) أن نسبة غير قليلة من المدارس الابتدائية (حوالى ٥٠٪) من مدارس العينة ، ومن المدارس الاعدادية (حوالى ٨٥٪) تركز على التدريبات العملية التقليدية في المجال الزراعى ونعنى بذلك أعمال عصر الفاكهة ، والشراب والمربى وتعبئتها، هذا في الوقت الذى توجد فيه امكانية ممارسة تدريبات أخرى في هذ المجال في بعض المدارس ، ولكنها لا تمارس .

(ب) أما في المجال الصناعى ، فتأتى أعمال الفجارة البسيطة في مقدمة الممارسات العملية في معظم المدارس الابتدائية (٧٥٪) وفي معظم المدارس الاعدادية (٨٠٪) ، بينما تنخفض نسبة الممارسة لأعمال الدهان والنقش والبياض الى ٤٠٪ من المدارس الابتدائية و ٢٠٪ من المدارس الاعدادية، مع انه كان بالإمكان التوسع في هذه الممارسات لان مجالها اثاث المدرسة ذاته من سبورات ومقاعد ، وجدران ، ومناضد وغير ذلك .

ومع ذلك يظل السؤال .. هل هذا هو المراد من المزج بين العمل والنظر اعداد الاجيال سوف تعيش القرن الحادى والعشرين ؟ وما الفرق بين هذا المستوى وما كان يتم في مصر منذ نصف قرن في المدارس الريفية ؟ ليس هذا مصداق على صحة ما نقوله من أن مثل هذا التعليم انما قصد به « محاصرة » الفقراء ؟

(ج) وضع كذلك أن جميع المدارس الاعدادية في العينة تخلو من الممارسات في المجال التجارى .

ومن أخطر ما كشفت عنه هذه الدراسة أن معظم معلمى مدارس التعليم الأساسى فى التعليم الاعدادى فى العينة (٨٤٪) دون مستوى الكفاءة ، بينما فى الابتدائى ، فان ٤٤٫٤٪ من المدرسين والمدرسات دون مستوى الكفاءة المطلوبة .

وفى دراسة أخرى أحدث (٢٠) ، نجد فى سؤال يتعلق بما إذا كان التعليم الأساسى يركز على جوانب نمو معينة ، أجاب ٦٣٫٦٪ من الموجهين وعددهم (٥٥) فى محافظة الشرقية بالاجاب مع أن الفلسفة الأساسية لهذا التعليم تقوم على أساس أنه لا يركز على جانب معين من النمو وانما يستهدف شخصية التلميذ بكل جوانبها .. فاذا كان هذا هو مستوى من يقوم بالتوجيه والارشاد والتكوين ، ترى ماذا نتوقع من الآخرين من المنفذين ؟ والاهم من هذا وذاك ، ماذا نتوقع من نتائج بالنسبة للمستهدفين من هذا التعليم وهم التلاميذ ؟

وعندما سئل النظار (عددهم ٣٥) فى نفس المحافظة عما إذا كان التعليم الأساسى الجديد يختلف عن التعليم الابتدائى ، أجاب ٤٨٫٦٪ منهم بأنه لا يوجد اختلاف (٢١) !! أى أن ما يقرب من نصف عدد المسئولين المباشرين عن المدارس لا يرون فرقا واضحا وبالتالى فاننا نتوقع أن يديروا مدارس بنفس المنطق ونفس الفلسفة فى النظام السابق !

مرة أخرى ... ان القضية ليست بسيطة لأنها تتناول « القاعدة الجماهيرية العريضة » للتعليم التى تستقطب ملايين من أطفالنا وملايين من جنيهاتنا وتستغرق من الزمن ٩ سنوات فلا يجب أن تستمر فى هذا الاعوجاج ولا يجب أن تستمر فى هذا الاضطراب .. انها تحتاج الى انقاذ عاجل !

هوامش الفصل السابع

(*) للزميلة الدكتورة نادية جمال الدين فضل في هذه الفكرة .

(١) أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم في مصر من نهاية حكم محمد علي الى اوائل حكم توفيق . القاهرة وزارة المعارف العمومية ، ج ٢ ، د. ت ، ص ٢٢٤

(٢) المرجع السابق . ص ٢٢٥

(٣) خطبة عبد الله أمين أفندي بعنوان (الفاية من التعليم الاولى) قمن مباحث مؤتمر التعليم الاولى ، صحيفة المطبعين ، يولييه - أكتوبر ١٩٢٥ ، ص ٢٦٠

(٤) وزارة المعارف العمومية : تقرير مشروع التعليم الزراعي بالطر المصري ١٩٢٥ ، وضع عبد العزيز جاويش مقدم لمعالى محمد توفيق رفعت وزير المعارف ، ص ١

(٥) كلمة الدكتور سليمان هزين في مناقشات المجلس القومى للتعليم عن التعليم الاساسى تضمنها عدد خاص من (اخبار المجالس القومية المتخصصة) ، القاهرة ، مايو ١٩٧٨ ، ص ٢٦

(٦) المركز القومى للبحوث التربوية : تقرير عن تقييم المدرسة التجريبية الموحدة ذات الثمانية صفوف بمدينة نصر القاهرة ، يناير ١٩٧٧ ، ص ٧ ، ٨

(٧) محمد نبيل نوفل : كرويسكيا ، في (الكتاب السنوى في التربية وعلم النفس) القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٢ ، ص ٨٢

(٨) المرجع السابق . ص ٨٤

(٩) المرجع السابق . ص ٨٩

(١٠) يوسف خليل يوسف : تقرير بشأن تقدير موقف تجربة التعليم الاساسى بجمهورية مصر العربية ، القاهرة ، المركز القومى للبحوث التربوية ، على الآلة الكاتبة ، د. ت ، ص ٢

(١١) المجالس الومية المتخصصة : امتداد مرحلة الالتزام والتعليم الاساسى القاهرة ١٩٧٩ ، ص ٣٦

(١٢) المرجع السابق . ص ٧

(١٣) المرجع السابق . ص ٨

(١٤) المرجع السابق . ص ٩

(١٥) تقدير موقف تجربة التعليم الاساسى ، ص ١٢

(١٦) المرجع السابق . ص ١٤

(١٧) المرجع السابق . ص ١٤

(١٨) المرجع السابق . ص ١٥

(١٩) المرجع السابق . ص ٢٤

(٢٠) غلاف محمد توفيق : دراسة تقييمية لتجربة التعليم الاساسى فى محافظة الشرقية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق (فرع بنها) ١٩٨٤ ، ص ١٦٩

(٢١) المرجع السابق . ص ١٧٣

الفصل الثامن

التعليم الفنى ...

ولماذا يكون غالبا من نصيب الفقراء ؟ !!

البعد الطبقي للتعليم الفنى :

إذا رجعنا الى تاريخ التعليم فى مصر خلال القرن ١٩، لوجدنا نظاما شعبيا قوامه كتاب يعلم القراءة والكتابة والحفظ ، ثم الأزهر لدراسة علوم القرآن والدين ، حتى الحساب كان يعلم فى مكاتب الصيارفة والقباتية ، أما الحرف المختلفة من زراعة وصناعة وتجارة يتعلمها المزارعون والصناع والتجار عن طريق التلمذة يتدربون عليها تدريباً غير مصحوب بعلم ولا ثقافة ولا أصول مهنية ، ثم ادخل النظام الحديث فى المدارس الابتدائية والثانوية والعالية لاعداد موظفين حكوميين . أما الصناعة والتجارة ، فقد استولى عليها الاجانب ومن ورائهم الامتيازات الاجنبية التى تمتعوا بها حقبة طويلة من الزمان ، وظلت الزراعة تمارس بنفس الأدوار والأساليب التى كانت قائمة أيام الفراعنة (١) .

وحين بدأ ظهور التعليم الفنى فى اوائل القرن الحالى ، فقد ظهر فى صورة مكاتب زراعية أو صناعية أو مدارس ليلية تجارية ، ففشلت هذه فى اعداد العامل لأنها لم تحقق له ثقافة معينة ولا

تدريباً مهنياً يستند إلى أصول علمية . أما المدارس العامة فقد خلت من كل عمل يدوي أو مهني على وجه التقريب .

وهكذا قامت الهوة بين التعليم الفني والتعليم العام منذ نشأته في مصر ، فالتعليم العام يعد طبقة الموظفين ممن يجلسون خلف مكاتب حكومية لتصرف شئون الناس ، أما التعليم الفني فيعد طبقة العمال ، حتى إذا صعب استغلالهم حولهم إلى وظائف حكومية أيضاً .

إن تقسيم التعليم أقساماً واضحة فاصلة إلى نظري وعملي ، عام وفني ، تقسيم يقوم على مسلمات نابعة من أوضاع طبقية قديمة أهمها أن الإنسان عقل محمول على جسم ، وأن الناس سادة ومسودون ، أحرار وعبيد ، عقول مفكرة وأيدي منفذة ، وأن العلم النظري شيء ، والعمل اليدوي شيء آخر (٢) .

ولا شك أن استمرار الوضع الحالي للتعليم الفني يؤكد هذا ويدعمه ، فهو يتم في مدارس منفصلة تقبل من حصلوا على أدنى مجموع من الدرجات . وهكذا يصبح الالتحاق به انفصالياً مادياً ومعنوياً عن الفئات العليا للمجتمع . والاختيار على أساس مجموع الدرجات يعني ألا يلتحق بالتعليم الفني إلا أضعف العناصر وأكثرها استهتاراً ، ومع ذلك فمخبرجوه مطالبون بأن يكونوا عماد التصنيع وتطوير الزراعة ودعم القوات المسلحة . الخ (٣) . بل إن الأمر أخطر من ذلك بكثير : فالاتجاه نحو التعليم الفني ينبغى أن يعتمد على ميل الصبي للعمل اليدوي ، وهذا الميل لا يعني أنه أقل ذكاء من زميله الذي تستهويه الدراسة النظرية ، ومن ثم ، فقد يحصل على مجموع كبير من (بفتح الميم) ميوله الحقيقية تتجه نحو العمل اليدوي ، كما يحدث أن يفرض التعليم الفني على من يكون استعداده الطبيعي هو الدراسة النظرية ، ولكنه لم يحصل على المجموع المطلوب لسبب أو لآخر ومن ناحية أخرى ، فإن

الحصول على المجموع ليس دليلا مطلقا على الذكاء أو القدرة على التحصيل والرغبة فيه ، بل انه كثيرا ما يكون محصلة الوضع الطبقي للتلميذ وليس التعبير عن استعداداته العقلية ، ذلك ان تنشئته في محيط الأسرة المتعلمة في ذاته يزيد من قدرات التلميذ على التحصيل ، فإذا أخذنا في الاعتبار ، الدروس الخصوصية ودورها الهام ، وجدنا أن المجموع يشير في النهاية — كما نردد دائما — الى ظاهرة طبقية ولا يقدر في هذا الاستنتاج أن يكون أول الثانوية العامة ابن فلاح أو صانع حرفي ، فتلك ظواهر فردية ، وانما الظاهرة الأساسية هي النسبة العالية لأبناء الطبقات الوسطى بين أصحاب المجموع الكبير .

لماذا التعليم الفني ؟

أن ضرورة فتح ملف التعليم الفني ومناقشة جوانبه المختلفة تحتها أبعاد معاصرها يمكن الإشارة إليها فيما يلي :

— أن نقل التكنولوجيا الحديثة الى الأرض المصرية ، واستثمارها في النهوض بمستوى العمل والإنتاج والحياة عامة ، لا يمكن أن ينجح باستيراد الآلات والأجهزة والمعدات الحديثة فقط ، وانما يتطلب في المرتبة الأولى تنمية الموارد البشرية الفنية المدربة والواعية والقادرة على استيعاب هذه التكنولوجيا وأصولها وطرق استثمارها وتكييفها لحاجات التنمية المصرية .

— ثم أن التطور الحاصل في التعليم العالي التقني لا يتناسب بصفة عامة مع التطور في التعليم التقني الثانوي ، واستمرار هذا التفاوت يعنى اخلال التوازن بين فئتين لازمتين في مجالات التنمية ، إذ الملاحظ زيادة أعداد حاملي الشهادات الجامعية بالنسبة للأطر المتوسطة التي يعتمدون عليها بالضرورة في عملهم وطالما كان هناك قصور في التعليم التقني الثانوي في

تزويد سوق العمل بهذه الأطر التى يحتاجها السوق ، فسيظل هذا الخطر قائما(٤) .

— الأثر الذى أحدثه التقدم التكنولوجى فى تغير مفهوم المهارة ، فلم تعد المهارة مهارة يدوية ، وإنما انتقلت من مراحل تحضيرية ، الى عمليات يقوم بها المصممون والفنيون والرسامون ومهندسو التكاليف . ومعنى هذا أن المهارة فى مفهومها الحديث ، تتطلب مزيدا من المعرفة العلمية والدراسة النظرية الفنية والدراسات الثقافية التى تنمى الذوق وترهف الحس وتنمى القدرة على الإبداع والابتكار(٥) .

— كذلك فإن للتقدم التكنولوجى أثره فى اذابة الحواجز التى كانت تفصل فصلا ضيقا بين التخصصات .

— ان أساليب الانتاج الحديثة ، أصبحت تعتمد على تكامل العمليات الانتاجيةتوريط العمل الاناجى كله بالحاجات الاجتماعية. معنى هذا أن مصمم الآلة والعامل عليها يجب أن يكونا على علم وإدراك بالعمليات المختلفة التى يتضمنها انتاج السلعة ، ومعنى هذا بالنسبة للتعليم الفنى أن التلميذ يجب ألا يعد اعدادا ضيقا للعامل فى مهنته ، ولكن يجب أن يزود بالأسس العلمية والتكنولوجية التى تجعله فاهما لعمله مرتبطا مع الأعمال الأخرى التى يقوم بها زملاؤه لانتاج السلعة(٦) .

لكن هذا يدعونا الى مناقشة ذلك السؤال الذى كثيرا ما يطرح وهو : انحسب المدارس الفنية معاهد تربوية أم نحسبها مجرد « تروس » فى الاداة الاقتصادية الضخمة ؟ ومن الخطأ أن يظن أن هذا السؤال ، وأهمية عارضة. فحسب ، فقد احتدم الجدل قديما بين فريقين من المفكرين ، بين أولئك الذين ذهبوا

الى ان للتربية اتجاها ثقافيا منزها عن اى غرض آخر واولئك الذين ذهبوا الى ضرورة التدريب العملى والمهنى .

والمسئولون عن التعليم معظم البلاد لا يزالون يعلنون ان كل تدريب هو ذو قيمة ثقافية وان كل ثقافة هى ذات قسط تشترك به فى التدريب وانه على الرغم من ذلك لا يمكن ان تحل الثقافة محل الكفاية العملية ، وان الثقافة فى المجتمعات التكنولوجية المعاصرة ينبغي ان تزيد من قدر القيم التكنولوجية والمعرفة بها . ومن الواضح انه اذا بلغ الانسان حد المراهقة ، وقد الم بفكرة متكاملة عن قدراته ، فسوف يتيح له ذلك فيها بعد ان يختار الميدان الذى يتوظف فيه ، من غير ان يحرمه ذلك من الاساسيات الاولى للثقافة ، وهذا هو ما يدفع الناس الى الاخذ بهذه المصلحة على المستوى الحكومى (٧) .

ولكن اذا نحن هبطنا من آفاق النظر الى مجال العمل ، فاننا نجد ان هذا امل بعيد التحقيق لان السلطات تجد نفسها امام مطالب ملحة يقتضيها النمو الاقتصادى ، فهى تحتاج الى التعليم الفنى حتى ترضى حاجيات الصناعة على الفور ، ولذلك كان التعليم الفنى هدفا للضغوط المنضارية فهو هدف للادارة من ناحية ، وهذه تتمثل فى الدولة ويدفعها الى الاشراف عليه فى بعض الدول دافع الربح ، وهو هدف من الناحية الاخرى لأولئك الذين ينادون بان يكون التعليم ذا طابع انسانى ، واولئك لا يهتمون كثيرا بان يكون التعليم الفنى عاملا من عوامل التوسع الاقتصادى .

واقع التعليم الفنى ومشكلاته :

ترتفع النسبة المئوية للمقبولين بالصف الاول فى التعليم الفنى الى الحاصلين على الشهادة الاعدادية بدرجة ملحوظة فى السنوات الاخيرة ، ويظهر من استقرار الاحصائيات ان النسبة كانت ٤٢٪

في العام ٧٤/٧٥ ومالت في الزيادة في السنوات المتتالية
حتى وصلت الى ٥٤٪ في العام ٨٢/٨٣

وتفاوتت النسبة المئوية للمقبولين بالتعليم الفني في مجتمعي
البنين والبنات ، فنجد ان النسبة المئوية للمقبولين في مجتمع
الفنين ٤١٦٪ من الحاصلين على الشهادة الاعدادية في العام
٧٤/١٩٧٥ بينما كانت هذه النسبة في مجتمع البنات ٤٢٩٪
من الحاصلات على الاعدادية .

واستمرت النسبة المئوية للمقبولين بالتعليم الفني في التزايد
سنة بعد أخرى حتى وصلت في مجتمع البنين الى ٥٣٦٪ من
الحاصلين على الاعدادية ، بينما بلغت في مجتمع البنات ٥٤٧٪
من الحاصلات على الاعدادية . ومعظم هذه الزيادة في التعليم
التجاري حيث يشتد اقبال البنات على هذا النوع من التعليم
الفني (٨) .

اما بالنسبة لـ « أنواع » هذا التعليم ، فهناك تفاوت
واضح ، ففي العام ٧٤/٧٥ كانت النسبة المئوية للمقبولين
بالتعليم الصناعي ٢٦١٪ من جملة المقبولين في التعليم
الفني ، في حين استوعب التعليم التجاري معظم المقبولين
بالتعليم الفني حيث وصلت نسبتهم الى ٦٢٦٪ . أما التعليم
الزراعي ، فقد استوعب اقل نسبة حيث بلغت نسبة المقبولين
به ١٠٣٪ فقط . ويتابعة النسب المئوية للمقبولين بأنواع
التعليم الفني في السنوات المتوالية ، نلاحظ أن النسب المئوية
للمقبولين في التعليم الصناعي ترتفع تدريجيا سنة بعد أخرى
حتى لقد وصلت الى ٣٠٥٪ من جملة المقبولين في العام
٨٢/٨٣ . وفي التعليم الزراعي نلاحظ تحسرا نحو الارتفاع
لكن ببطء شديد اذ تصل نسبته الى ١١٩٪ في العام ٨٢/٨٣ ،
وبدأت نسبة القبول بالتعليم التجاري تتناقص حتى بلغت ٥٧٪
في العام ٨٢/٨٣ ، كما يتبدل على ذلك الجدول التالي :

إجمالي المقبولين بالصف الأول من التعليم الفني بأبنواحه
والنسبة المئوية للمقبولين بكل نوع إلى إجمالي المقبولين

العام الدراسي	المقبولون بالتعليم المهني		المقبولون بالتعليم الفني		ب/م	بالتعليم الفني	إجمالي المقبولين
	عدد	ب/م	عدد	ب/م			
٧٥/٧٤	٢٠١٨٠	٤٦,١	١١٨٩٦	١٠,٢	٦٣,٦	١١٥٣٤٤	١١٥٣٤٤
٧٦/٧٥	٢٣٧٣٨	٤٦,٥	١٤٧٧٥	٩,٨	٦٤,٣	١٤٩٩٧٧	١٤٩٩٧٧
٧٧/٧٦	٢٥٥٠٨	٤٦,٤	١٣٦٤٩	١٠,٠	٦٣,٦	١٢٥٠٠٩	١٢٥٠٠٩
٧٨/٧٧	٤١٤١	٤٧,٧	١٥٧٠٣	١٠,٥	٦١,٨	١٤٨٤٤٩	١٤٨٤٤٩
٧٩/٧٨	٤٧٦٧٨	٤٥,٦	١٨٥٠٦	١٠,١	٦٤,٣	١٨٤٣٤٥	١٨٤٣٤٥
٨٠/٧٩	٥٣٣٤٥	٤٦,٨	٤٠٤٤١	١٠,٤	٦٣,٥	١٩٨٦٩	١٩٨٦٩
٨١/٨٠	٦٤٨٧٣	٤٧,٥	٤٥٥٤٩	١١,١	٦١,٤	٤٤٩٣٣٨	٤٤٩٣٣٨
٨٤/٨١	٧٠٧٩٨	٤٨,٤	٤٧٦١٠	١١,١	٦٣,٥	٤٤٩٩١	٤٤٩٩١
٨٣/٨٢	٦٨٥٨٦	٢٠,٥	٤٦٨١٤	١١,٩	٥٧,٥	٤٤٤٨٤٧	٤٤٤٨٤٧

معدل قبول

ويواجه التعليم الفنى عددا من المشكلات التى تعوق تحقيق الاهداف المرجوة منه ، ونسوق مثالا على ذلك بعض المشكلات التى تواجه التعليم الصناعى .

— تعدد الوزارات والجهات التى تتولى الاعداد لكل من مستوى العامل الماهر والمستوى الفنى حيث يتم اعداد العامل الماهر فى المدارس الثانوية الصناعية التابعة لوزارة التربية والتعليم ، وفى مراكز التدريب التابعة لوزارة الصناعة ، ووزارة الانتاج الحربى ، ومراكز التدريب الخاصة ببعض المؤسسات والمصانع . كما يتم اعداد الفنيين ، فى المدارس الفنية الصناعية التابعة لوزارة التربية والتعليم ، وفى هذا معاهد اعداد الفنيين التابعة لوزارة التعليم العالى .

— عدم فوافر البيانات الاحصائية عن الاحتياجات من القوى العاملة بمستوياتها المختلفة على المدى القصير والطويل حتى يكون التخطيط للتعليم الصناعى مبنيا على الدراسة والاحصائيات الدقيقة الشاملة ، بما يحقق تلبية حاجة المجتمع من القوى العاملة بمستوياتها وبكمياتها المطلوبة من كل مهنة ، حسب احتياجات خطة التنمية ووضع الاولويات حتى لا تواجه البلاد بتأهيل افراد فى تخصصات لا تدعو الحاجة اليها ، فى نفس الوقت الذى تشكو فيه مجالات أخرى من النقص فى الأيدي العاملة اللازمة لها ، مما يعوق من سرعة عملية التنمية (١٠) .

— عدم استجابة معظم المؤسسات الصناعية الى تدريب طلاب المدارس الصناعية بها رغم ان الحاجة تدعو الى استكمال تدريب الطلاب فى هذه المؤسسات ، حتى يكون الطالب على مستوى مناسب من الكفالية والتدريب ، يتفق مع مجالات العمل التى سيعمل بها بعد تخرجه .

— انخفاض معدلات الصرف على الطالب بالمدارس الصناعية اذا ما تورنت بهيئتها حتى في الدول النامية (مثلا يتكلف الطالب المصري نحو ٣٧٪ مما يتكلفه الطالب في العراق) .

— عزوف الطلبة المنتهين من المرحلة الاعدادية عن الالتحاق بالتعليم الصناعي ، ويرجع ذلك الى عدة اسباب أهمها (١١) :

× المركز الاجتماعي المتدنى الذى يضع النظام الاجتماعى في مصر المشتغلين بالعمل اليدوى فيه .

× افتقار خطط ومناهج التعليم قبل المرحلة الثانوية الى القدر المناسب من الدراسات الفنية والمهارات اليدوية ، ومما يساعد على اكتشاف ميول الطالب ، وتنمية اتجاهاته واحترامه للعمل اليدوى .

× الافتقار الى نظام للتوجيه المهنى ، لتوجيه الطلاب وارشادهم ومساعدتهم على اكتشاف ميولهم وقدراتهم وتحديد مسارات تعليمهم .

× قلة الفرص المتاحة امام خريجي المدارس الصناعية لمواصلة التعليم .

— عزوف المهندسين من خريجي الجامعات والمعاهد العليا عن العمل بالتعليم الصناعي لعدم وجود الحوافز الكافية لتشجيعهم على العمل بالتدريس .

— قيام اجهزة الحكم المحلى باجراءات تتعارض والتخطيط السليم بدون الرجوع الى الوزارة او الالتزام بالقرارات الوزارية المنظمة وعلى سبيل المثال :

× الاستيلاء على بعض المباني الجديدة المنشأة أصلا ، لتكون مدارس صناعية لاستخدامها ككليات جامعية .

x انشاء تخصصات جديدة بالمدارس الصناعية القائمة
بها ، دون دراسة للاحتياجات ودون الرجوع الى الوزارة مع عدم
توفير التجهيزات أو هيئات التدريس اللازمة .

x زيادة كثافة الفصول من الحد المقرر ، لاستيعاب أكبر
عدد من الطلاب ، مما يعود بالضرر على العملية التعليمية .

وكمثال آخر ، نجد للتعليم الزراعى يواجهه هو الآخر كما غير
قليل من المشكلات ، يمكن أن تذكر منها (١٢) :

— عدم وجود بيانات دقيقة عن احتياجات قطاعات
الانتاج والخدمات المختلفة من خريجي المدارس الثانوية الزراعية
سواء من الناحيتين الكمية أو النوعية .

ولما كان تخطيط التعليم الزراعى يجب أن يرتبط ارتباطا
سلبيًا وواقعيًا بالاحتياجات من القوى العاملة حتى لا تواجهه
البلاد بتأهيل أفراد في مجالات أو تخصصات لا تدمو إليها
الحاجة في الوقت الذى تشكو فيه مجالات أخرى من النقص
في الأيدي العاملة اللازمة لها .

— عدم تقدم الطلاب الحاصلين على مجاميع عالية في
الشهادة الإعدادية للالتحاق بالمدارس الثانوية الزراعية الأمر
الذى ينعكس أثره على المستوى العلمى لخريجي المدارس
الزراعية .

— الاستيلاء على مزارع المدارس الزراعية ، أو انقاص
مساحة هذه المزارع مما يضر بالناحية العملية في المدرسة الثانوية
الزراعية .

— أحجام كثير من الهيئات والمصانع ومراكز الانتاج
عن تدريب طلاب المدارس الزراعية بهذا ، فلك أنه نظرا للتقدم

التكنولوجيا الذى اشرنا اليه ، والذى ينعكس على التجهيزات والمعدات ، فانه من الصعب على المدارس الزراعية ملاحقة هذا التطور السريع ، كما انه يكاد يكون من المستحيل امداد المدارس الزراعية بالوحدات الكبيرة من الآلات والأجهزة التى تماثل المناظر لها فى مراكز الانتاج ، مثل أجهزة استفراج الزيوت والبسترة وصناعة السكر والمطاحن ومضارب الأرز .

ومن هنا فقد برزت أهمية استكمال تدريب طلاب المدارس الزراعية فى الشركات والمصانع والهيئات ومراكز الانتاج الزراعى ، حتى يكون الطالب على مستوى مناسب من الكفاية والتدريب يتفق مع مجال العمل الذى سيعمل به بعد تخرجه ، الا أن كثيرا من هذه الهيئات يحجم عن تدريب طلاب هذه المدارس بها بحجة أن هذا التدريب يؤثر على الانتاج .

وإذا كانت هناك وزارات وهيئات أخرى تشارك فى التعليم الفنى ، فما هى هذه الجهود التى تبذلها فى هذا المجال ؟ هذا هو ما يدلنا عليه الجدول التالى الذى يوضح عدد وأنواع المدارس الفنية وفق احصاء ١٩٨٢/٨١

عدد وأنواع المدارس الفنية وفق إحصاء ١٩٨٢/٨١

التبعية	منوع المدارس	عدد المدارس	عدد التلاميذ	الموقع	مؤسسة	المؤهل الممنوع ..
وزارة الصناعة	مدارس المهنشات	١٢٩	١٠٠,٩٣٩	جميع المحافظات	٣ سنوات	دبلوم ترمينجس
وزارة الصناعة	مدارس المسعفين	٢١	٢,٣٩٦	"	"	ارصافس
شركات ومؤسسات القطاع العام	مدارس المهن الصناعية	٣٧	٧,٨٠٠	"	"	تلمزة صناعية
وزارة الدفاع	مدارس التدرية الجوية	١٣	٦٢٥	"	"	" تلمزة صناعية
وزارة المواصلات	مدارس التدرية المائية	٢	٤٩,٢٥٩	الغرب المصرية	"	"
وزارة النقل	مدارس النقل النهري	١٧	١,٥٧٢	جميع المحافظات	لا	برية تلمزة
وزارة النقل	مدارس النقل النهري	١	٣٤٦	مصر القديمة	"	نقل
وزارة الكهرباء	مدارس التدرية الكهربائية	١	٢٠٠	وردانة	"	سكافس ، سكايفس
وزارة المصنوعات	مدارس المهن الصناعية	١	١٥٠	القاهرة	"	تلمزة صناعية
وزارة المصنوعات	مدارس المهن الصناعية	١	١٤٢	السويس	"	"
هيئة قناة السويس	مدارس المهن الصناعية	١	٤٢١	بور سعيد	"	"
الاجمالة			٧٣,٨٥٧			

ويلاحظ أن طاقة هذه المدارس المهنية من الحاصلين على الشهادة الاعدادية ما تزال محدودة إذ لم تزد عن ٦٪ من جملة مخرجات المدارس الاعدادية ، وهذا قدر محدود جدا بطبيعة الحال ولا بد من دخول وزارات جديدة ، ومضاعفة عدد هذه المدارس وتنويع تخصصاتها .

وهناك دور آخر للوزارات والهيئات والمؤسسات في هذا المجال ، يتمثل في مراكز التدريب المختلفة التي تقيمها وتنظمها لاستقبال أعداد كبيرة من المتسربين أو المنتهين من الحلقة الأولى (ابتدائي) ولكن لحد قصيرة تتراوح ما بين ثلاثة أشهر وستة ، وقد تصل إلى سنة وهي في الوقت الحاضر لا تشترط مؤهلا دراسيا، فيها عدا الإلمام بالقراءة والكتابة ، وهي تغطي مختلف الحرف والأعمال التي يحتاجها المجتمع في الوقت الحاضر ، وتستوعب ما لا يقل عن ١٥٠ ألف دارس سنويا ، ونذكر على سبيل المثال لا الحصر (١٢) :

— وزارة التعمير والإسكان(*) ، وتشرف على ٦٥ مركزا المحافظات ، طاقتها الاستيعابية ١١٦٠ تلميذا .

— وزارة القوى العاملة وتشرف على ٨ مراكز في مختلف المحافظات ، طاقتها الاستيعابية ١١٦٠ تلميذا .

— وزارة الشؤون الاجتماعية وتشرف على ٢٣ مركزا في مختلف المحافظات ، طاقتها الاستيعابية ٤٤٠٠ تلميذا .

— وزارة الصناعة وتشرف على ٣٧ مركزا في مختلف المحافظات طاقتها الاستيعابية ١٣ ألف تلميذا .

ويلاحظ أن جميع الوزارات تتبعها مراكز تدريب وكذلك المؤسسات العامة مثل مراكز التدريب التي تتبع المقاولين العرب

وتنتشر في مختلف المحافظات وتخرج سنوياً ما لا يقل عن ٦٠ ألف عامل حرفي في مختلف أعمال التشييد والبناء .

وقد قام الجهاز المركزي للتعبئة والاحصاء بالتعاون مع وزارة القوى العاملة والمسالية بإجراء دراسات لحصر مراكز التدريب على المستوى القومى ، فبلغ عددها ٥٥١ مركزاً ومدرسة موزعة على جميع الوزارات والمؤسسات وتنتشر في كل المحافظات، وتقدر طاقة هذه المراكز الاستيعابية بنحو ١٥٠ ألف دارس .

وفى دراسة علمية حديثة ، أسفرت معالجة كفاءة التعليم الثانوى الصناعى الكمية عن وجود فجوة بين العرض المصالح من الخريجين والطلب عليهم فى عام ١٩٨١/٨٠ حيث بلغ عرض الخريجين ٣٦٧٤٧ خريجاً ، فى حين كان الطلب ٣٢١٠٠ خريجاً أى بزيادة المعروض من الخريجين عن الطلب عليهم قدرها ٤٦٤٧ خريجاً . وفى رأينا أن جهود التنمية اذا اتسعت وتنوعت، فإنه من العسير أن نشكو من بطالة فى هذا القطاع(١٤) .

كما أوضحت التقديرات التنبؤية متوسطة الأجل التى قام بها الباحث على وجود فجوة بين العرض المصالح من خريجي التعليم الثانوى الصناعى والطلب المتوقع عليهم عام ١٩٩٠ ، فطلى حين بلغ المعروض من خريجي الثانوى الصناعى ٥٣٦٦١ خريجاً ، قدر الطلب المتوقع عليهم فى نفس العام بنحو ٤٩٧١٥ خريجاً أى بزيادة العرض من الطلب المقدر بنحو ٣٩٤٦ خريجاً .

وقد أوضحت نتائج الدراسة الميدانية أن هناك اتساقاً بين كل من الخريجين والمشرمين على تشغيلهم بضرورة زيادة جرمات التدريب العملى فى المدرسة لطالب التطعيم الصناعى حيث جاء فى استجابات الخريجين ونسبتهم تصل الى أكثر من ٩٦٪ بأنهم فى حاجة الى زيادة ساعات التدريب العملى(١٥) .

وقد جاءت استجابات كل من المشرعين على تشغيل حملة الثانوى الصناعى ، واستجابات رجال التعليم الصناعى بشفقة فى تحديد الصوامل التى تعوق مواصلة الخريجين للمهن ، وهى على الترتيب التالى :

١ - غياب المؤسسة الصناعية عن المشاركة فى ادارة وتصميم المنهج الدراسى .

٢ - انعزال المدرسة الصناعية عن البيئة المحيطة بها .

٣ - تخلف المنهج الدراسى الصناعى عن ملاحظة التغيرات الحادثة فى المجال الصناعى .

٤ - قلة الامكانيات المادية والبشرية المتاحة للتعليم الصناعى بوجه عام والمتاحة للتدريب العملى على وجه الخصوص .

٥ - القصور الواضح فى تطبيق اساليب التوجيه المهنى المدرسى لطلاب التعليم الصناعى .

٦ - تفسير الشهادات ، وما يتبع ذلك من نظم للحوافز والاجور .

٧ - القصور فى اساليب الالتحاق بالمدرسة الثانوية الصناعية ولا سيما فى الاعتماد على مكتب التنسيق الحالية .

٨ - عدم تقنين التخصصات المدرسية وربطها بالاحتياجات الفعلية من مهن فى سوق العمل .

٩ - قصور فى اسلوب الاختيار المهنى المتبع (١٦) .

١٠ - ضعف كفاية المعلم الصناعى .

وعندما صدر القانون رقم ٧٥ لسنة ١٩٧٠ فى شأن التعليم الفنى والذى حدد مستويات هذا التعليم واهدانه وشروط القبول فيه ، ونظام الدراسة .. الخ . اشر الى ضرورة وجسود

مستويين للتعليم الفني التابع لوزارة التربية والتعليم أولهما وهو مستوى العمال المهرة وهو الذى كان موجودا وتشرف عليه الوزارة على مستوى الجمهورية ، وثانيهما : مستوى الفنيين وهو الذى أوجب القانون أن تبدأ الوزارة فى الإعداد له . وبالفعل تم افتتاح أول مدرسة - وهى مدرسة جلال فهمى الفنية الصناعية - على أساس أن تكون مدة الدراسة بها خمس سنوات لا ثلاثة كما هو الشأن فى مدارس التعليم الصناعى لأعداد الفنيين الصناعيين . وقد تم إنشاء هذه المدرسة الفنية للميكانيكا والكهرباء بشبرا فى العام ١٩٧١/٧٠ وذلك بالتعاون مع حكومة جمهورية ألمانيا الديمقراطية (١٧) .

وقد توالى إنشاء مدارس على هذا النحو فى السنوات التالية مثل مدرسة القاهرة الفنية المعمارية بدار السلام (١٩٧٣/٧٢) ومدرسة الاسكندرية الفنية الصناعية بمحرم بك (١٩٧٤/٧٣) وذلك بالاتفاق مع إنجلترا . ومدرسة أسوان الفنية الصناعية (١٩٧٩/٧٨) ، أيضا بالاتفاق مع إنجلترا ومدرسة طنطا الفنية النسيجية (١٩٧٩/٧٨) ومدرسة الحديد والصلب التجريبية الفنية الصناعية بالتبين (مجمع مراكز التدريب بالحديد والصلب) (١٩٨٠/٧٩) . الخ . وقد وصل عدد هذه المدارس الى ١٤ مدرسة عام ١٩٨١/٨٠ . كان عدد التلاميذ المقيدين بها ٨٦٦٩ طالبا (١٨) . مع ملاحظة أنه فى كثير من الأحيان لا تكون المدرسة المنشأة « جديدة » تماما إذ فى الغالب يتم تحويل مدرسة ذات السنوات الثلاث الى ذات السنوات الخمس .

وتبين النسبة الإجمالية للناجحين فى المدة المقررة فى مخطط يمثل تدفق خمس أنواع (✱) أنها لا تتعدى ٦٥ ٪ ، بمعنى أن من قضى خمس سنوات فقط (وهى المدة المقررة للدراسة) ثم تخرج من طلاب الأنواع الخمسة هم الذين يمثلون هذه النسبة . ومعنى ذلك أيضا أن الباقي (الذين يمثلون نسبة ٣٥ ٪ من مجموع

الطلاب المستجدين في هذه الأنواع) تخلفوا عن التخرج في الموعد المقرر اما بسبب الرسوب في واحدة من سنوات الدراسة ، أو تسرب وترك الدراسة قبل الحصول على شهادات الدبلوم (٩) .

وتظهر نسب الرسوب في نفس المخطط تدرج ارتفاعها من الصف الأول وحتى الصف الخامس اذ هي على الترتيب كالنالى (١٩٪ - ٢١٪ - ٢٢٪ - ٢٦٪ - ٨٩٪ - ٢٠٢٪) ومن الواضح ان نسبة الرسوب في الصف الاخير تعتبر نسبة عالية بشكل واضح عن سابقتها من النسب في الصفوف الأخرى . ويمثل اجمالى الرسوب في الصفوف المختلفة نسبة تصل الى ٣٤٪ تقريبا من مجموع الطلاب .

وتظهر نسب التسرب انخفاضا متدرجا من الصف الأول وحتى الصف الخامس ، اذ كانت على التوالى (٥١٥٪ - ٢١٠٪ - ٢٥٠٪ - ١١٤٪ - ٨٤٪) وهذه النسب بوجه عام تعتبر ضئيلة اذا ما قورنت بالنسب الموجودة في نظم أخرى لاعداد الفنيين الصناعيين في المعاهد التابعة لوزارة التعليم العالى :

.. لتصويب مسار التعليم الفنى :

انه لمن الخطأ الاستمرار في تلك الثنائية البغيضة التي تقسم التعليم الى ثانوى عام اكاديمى يحظى به في أغلب الأحوال أبناء البورجوازية المصرية مع ترك هامش صغير لأبناء الفقراء حتى تكتمل الصورة ويمتص الغضب المكبوت ، وثانوى فنى جهلته الفعالية من أبناء غير القادرين اقتصاديا واجتماعيا .

وتصويب ذلك انما يكون بالاتجاه نحو الالتحام بين أساسيات التعليم الفنى والتعليم العام أو بين الثقافتين العامة والمهنية على أساس المزج بين العلم والعمل والتكنولوجيا ، فالمهنيون في العصر الحديث في حاجة الى مثقفين نظريا ، كما أن

التعليم الجامعي النظري في حاجة الى مثقلين مهنيا . فالثقافة المهنية مطلوبة في التعليم الجامعي ، بقدر ما هي مهمة للعمال والفنيين . والثقافة العامة علمية واجتماعية لها اهميتها لدى العمال والفنيين بقدر ما هي مهمة لدى المحامين والاطباء والمدرسين وغيرهم ، فنحن نعيش في عصر يتميز بوحدة المعرفة (٢١) .

لقد آن الاوان ، أن نخلص التعليم الثانوى العام من كونه يعنى فقط بالمواد التى تعتبر اعدادا لكليات جامعية معينة ، وأن نخلص التعليم الثانوى الفنى من كونه يعنى فقط بالمواد والتدريبات التى تعتبر اعدادا لمهنة معينة ، وأن نحل محلها ثقافة عامة ملتصقة بالثقافة المهنية مع ترك مجالات كثيرة للاختيار حتى لا تزدحم الخطة .

ولا شك أن المرحلة الثانوية (العامة والفنية) هي المجال الطبيعى لهذا الالتحام المنشود ، فالتعليم في المدرسة الثانوية العامة يهدف ، كما ينص القانون الخاص به ، الى الاعداد للتعليم العالى والجامعى ، ويهدف التعليم الفنى الى اعداد العمال المهرة في مختلف المجالات . ويمكن القول أن التعليم في الصف الاول من المدرسة الثانوية العامة الحالية ، يتسم باللفظية والاهتمام بالدراسات النظرية دون العناية بالفهم واكتساب الصفات والمهارات العقلية والعملية والسلوكية التى تنمى الشخصية وتعنى بالتكوين المتكامل للتلاميذ ، والتعليم في هذا الصف يكاد يكون خلوا من أى دراسات فنية عملية وتطبيقية ، مما يبعد بينه وبين الدراسة من مدارس التعليم الفنى ، الأمر الذى يتطلب ادخال بعض المواد الفنية في التعليم الثانوى العام وزيادة وزن المواد الثقافية في التعليم الفنى ، كذلك فتح الابواب والمداخل لخريجي التعليم الفنى ، وتمشيا مع الاتجاهات التربوية الحديثة ، فإن الكثير من الدول تعزف عن فكرة التخصص

المبكر ، لذلك كان الحل الأمثل هو الأخذ بنظام المزج الالتحامي بين التطبيق والعلم حتى يجمع بين المواد النظرية والعملية والفنية والتكنولوجية في إطار واحد ، تلتحم فيه الدراسات النظرية والتطبيقات العملية بحيث يكون العمل فيها ركيزة التعليم ، وذا مضمون علمي ، واتصالا بالعمل والانتاج في البيئة ، وبحيث يكتسب التلاميذ المهارات اليدوية التي تمكنهم من الاتجاه في حياتهم العملية الى احتراف مهنة ما ، يعد التدريب عليها تدريباً خاصاً مما يكسبهم احترام العمل اليدوى وتقديره ، وبذلك يمكن القضاء على الحاجز التقليدى بين التعليم العام والتعليم الفنى ، باعطاء الأول بعدا عمليا مهنيا ، وتدعيم الثانى بمزيد من العمق العلمى والثقافى (٢٢) . .

والجدير بالذكر أن هذا الاتجاه نحو الدمج بين التعليم الفنى والتعليم العام ، انما هو اتجاه عالمى ، فمنظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) ترى أن المقصود بالتعليم التقنى والفنى ، والمهنى هو جوانب العملية التربوية التى تتضمن بالإضافة الى التعليم العام دراسة التقنيات والعلوم المرتبطة بها واكتساب المهارات وضروب الفهم والمعارف المنسمة كلها بالطابع العلمى فيما يتعلق بالمهن والأعمال فى شتى قطاعات الحياة الاقتصادية والاجتماعية ، فهو جزء اذن لا يتجزأ من التعليم العام وان كان سبيلا للالتحاق بقطاع معين . وهو كذلك وجه من أوجه التربية المستقبلية ، يقوم بالاسهام فى تحقيق أهداف المجتمع بتحقيق مزيد من الديمقراطية والتقدم الاجتماعى والثقافى والاقتصادى عن طريق تنمية طاقات الفرد الكامنة تمهيدا لمشاركته الإيجابية فى السعى لتحقيق هذه الأهداف وحتى يكون التعليم التقنى عنصرا من عناصر التربية المستقبلية، فانه ينبغى دمج التعليم التقنى والمهنى والتعليم العام فى كافة مسالك التعليم بعد

الابتدائي ، كما ينبغي أن يكون جزءاً لا يتجزأ من التعليم الأساسي لكل فرد ، وذلك بإنشاء نظم تربوية مفتوحة ومرنة ، وبمراعاة احتياجات الأفراد التعليمية وتطور المهن والوظائف (٢٣) .

وحتى يتم مثل هذا الدمج أو التقريب ، فلا يمكن الاعتماد على (التربويين) وحدهم بل لابد من اسهام الخبرات المتوفرة في مواقع الانتاج والخدمات ممن يمكن تسميتهم بـ (غير المهنيين) أى غير المشتغلين بمهنة التعليم . وهناك تجارب عدة في بعض البلدان اثبت فيها اسهام هؤلاء نتائج طيبة .

ففى يوغسلافيا يستعان بغير المهنيين في مجال التسيير الذاتى الذى صار قاعدة في المؤسسات اليوغسلافية ، فالاختصاصيون من خارج مهنة التعليم يسهمون في التسيير الذاتى وفي الاعداد والتدريب . وتواجه هذه التجربة — شأن تجارب التسيير الذاتى في البلدان الاخرى ، بعض المشكلات ، واهمها : ان معالجة هؤلاء الاختصاصيين أو « غير المهنيين » الموضوعات يغلب عليها الطابع الفنى البحت ، وأن اللغة التى يستعملونها غالباً ، لا تكون مألوفة للعامل ، فضلاً عن غزارة المعلومات المطلوب استيعابها ، وعن وجود عدة مستويات للتنمية وأخل البلد الواحد (٢٤) .

— وفى تنزانيا ، لا يستطيع هذا البلد الاعتماد على المعلمين وحدهم لتأمين تربية تستهدف التغيير وخلق مجتمع جديد ، كما انه ليس بمقدوره أن يتحمل زيادة ضخمة في كلفة التعليم بسبب الحاجة الى رفع عدد المعلمين الى عدة أمثال والى مضاعفة التجهيزات المدرسية ومن هنا تصبح الاستعانة بغير المهنيين عنصراً أساسياً لتلبية الحاجات التعليمية الملحة ، ويصبح جميع المعلمين وذوى المهارات معلمين .

— وفي ألمانيا الديمقراطية ، تهدف الجهود المبذولة لربط التعليم بدنيا العمل الى تصحيح بعض الأوضاع الناجمة عن تقسيم العمل ، والى الوفاء بحاجات الانتاج والمجتمع ، فعلى مستوى التعليم الثانوى العام ، يخصص يوم عمل فى المصنع ، بعد خمسة ايام من الدروس الصفية ، كما يقوم تعاون وثيق بين المعلمين والعمال ، وتبذل جهود للتغلب تدريجيا على التناقضات بين دور هؤلاء وأولئك ، وذلك باتخاذ عدة تدابير أهمها : تطوير مدارس التعليم العام بلاعائها طابعاً بولتيكنيكيا واسعا ، وحشد واعداد هيئة متخصصة من « المعلمين — العاملين » (مدرسو التعليم البولتيكنيكى) الذين يكملون دور المرشدين و « العاملين — المعلمين » فى المصانع ومحاولة جعل مواقع العمل أكثر ملائمة لتعليم منهجى منظم ، ووضع مناهج تجمع بين التعليم النظرى والعملى التطبيقى ، على أن يتم تخطيطها بالتعاون الوثيق بين معلمى المدارس والعاملين فى المصانع . وأخيرا يتعين على المعلمين النظاميين مراعاة مبادئ التعليم البولتيكنيكى فى جميع المواد (٢٥) .

وقد أكدت (استراتيجة تطوير التربية العربية) ، ذلك العمل الاستراتيجى الضخم والذى ساهمت مصر فى مختلف مراحله — على ضرورة تغذية التعليم العام بالدراسات والتطبيقات التكنولوجية فنظرا لضخامة الجهود التى تبذلها أو تفكر فى بذلها جميع البلدان العربية فى سبيل التنمية ، ينبغى أن يقوم مفهوم التعليم على أساس أنه يعد الانسان للحياة فى عصر متميز بتقدم كبير فى مجال العلم والتكنولوجيا ، ومن ثم يجب أن تتخذ الخطوات العملية لجعل التعليم التقنى والمهنى جزءا لا يتجزأ من النظام التعليمى العام والاهتمام بنوع خاص بقيمته الثقافية . ومن ناحية أخرى يجب أن تتخذ الاجراءات أيضا حتى لا يستهدف التعليم العام

تأقن العارف فحسب ، بل على اعداد الطالب أيضا للمشاركة في الحياة (٢١) .

والشروط الممهدة للتربية التكنولوجية تمس أكثر من جانب في مناهج التعليم العام فيشترط في هذه المناهج وبخاصة في المرحلة الأولى من هذا التعليم أن تفى بالأغراض التالية :

— تسهيل اتصال التلاميذ بعالم التكنولوجيا عن طريق توجيه المواد المختلفة وبخاصة الرياضيات والعلوم الطبيعية .
— تدريب التلاميذ على لغة التعبير التكنولوجي وأساليبه وبصفة خاصة الرسم الصناعي .

— تعريف التلاميذ بالموضوعات التكنولوجية الأساسية ولاسيما خواص المعادن الواسعة الانتشار وطرق تحويلها الشائعة .

— تزويد التلاميذ بسائر المعلومات التي يمكن لهم استيعابها بشأن المنجزات التكنولوجية التي يتعاملون بها ويشاهدونها في حياتهم مثل السيارات والقطارات والطائرات والأجهزة الكهربائية والآلات الحاسبة .

— تنمية المهارات الحركية الأساسية لدى الشباب بما في ذلك اصلاح الأدوات والأجهزة .

هوامش الفصل الثامن

- (١) محمد خيرى حريى : مستقبل التعليم العام والفنى فى الجمهورية العربية المتحدة ، مجلة الفكر المعاصر - القاهرة ، مارس ١٩٧١ ، ص ٢١
- (٢) سميد اسماعيل على : التعليم الثانوى ، الواقع والمستقبل ، القاهرة ، دار الثقافة والنشر ١٩٧٩ ، ص ١٠٧
- (٣) اسماعيل صبرى عبد الله : مبادئ أساسية فى تخطيط التعليم ، مجلة الطليعة ، القاهرة ، مؤسسة الاهرام ، فبراير ١٩٧١ ، ص ٨٢
- (٤) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : استراتيجية تطوير التربية العربية ، ص ٣٢٥
- (٥) أ.ت. فلاندر : التدريب المهنى : هل تكون له نظم أم يظل ثروسا فى الاداة الاقتصادية ، ترجمة أحمد خاكى ، مجلة مستقبل التربية ، القاهرة ، العدد السابع ، يوليو / سبتمبر ١٩٧٤
- (٥) محمد سيف الدين فهمى : التقدم التكنولوجى وتطور التعليم الفنى والمهنى فى العالم العربى . صحيفة التربية ، نوفمبر ١٩٧٠ ، ص ١٠٢
- (٦) سميد اسماعيل : التعليم الثانوى ، ص ١٤٣
- (٢٩) العدد الخاص من أخبار المجالس القومية المتخصصة ، فبراير ١٩٨٤ ، ص ٣٠
- (١٠) المجالس القومية المتخصصة : التعليم الفنى ، ودوره فى اعداد القوى العاملة ، القاهرة . المركز العربى للبحث والنشر ، ١٩٨٠ ، ص ٢٧
- (١١) المرجع السابق . ص ٢٨
- (١٢) المرجع السابق . ص ٣٢

(١٣) المرجع السابق . ص ١٧

(*) تم فصل الوزارتين في التشكيل الوزاري الاخير .

(١٤) دسوقي حسين عبد الجليل : الكفاية الخارجية للتعليم الثانوى الصناعى في مصر ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨١ ، ص ١٥٩

(١٥) المرجع السابق . ص ١٦٠

(١٦) المرجع السابق . ص ١٦٢

(١٧) همام بدرأوى زيدان : دراسة تقويمية لفرعى المدارس الفنية الصناعية - نظام السنوات الخمس - رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٢ ، ص ٥٥

(١٨) المرجع السابق . ص ٦٢

(*) في الفترة من (٧١/٧٠ حتى ١٩٧٥/٧٤) (٧٥/٧٤ حتى ١٩٨٠/٧٩) .

(١٩) المرجع السابق . ص ٦٧

(٢٠) المرجع السابق . ص ٦٨

(٢١) المجلس القومى للتعليم الفنى ، ص ٦٥

(٢٢) المرجع السابق . ص ٦٦

(٢٣) المرجع السابق . ص ٦٧

(٢٤) محمد احمد الغنام : اسهام غير المهنيين في النشاطات التربوية ، مجلة التربية الجديدة ، بيروت ، العدد الثانى عشر ، اغسطس ١٩٧٧ ، ص ٦ ، ٧

(٢٥) المرجع السابق . ص ٨

(٢٦) استراتيجيه تطوير التربية العربية ، ص ٣٢٥

الفصل التاسع

« امبراطورية » مدارس اللغات والتعليم الخاص !

مدارس اللغات والتعليم الخاص في مصر « امبراطورية » خاصة تحكمها قوانين وقواعد عالم رأس المال والاستعمار بقيمهما وتقاليدهما واتجاهاتهما على الرغم من « الثوب المصرى » الذى ترتديه هذه المدارس . وهى تمثل « مركز قوة » بكل ما تحمله هذه الكلمة من معنى من حيث املاء الارادة بوسائل معروفة تتراوح بين « الترغيب والترهيب » أو بين « سيف المعز وذهبه » !!

ولنبدا أولا بمدارس اللغات ...

منى بدأت ؟

فليس غريبا أن تبدأ المدارس الأجنبية في الظهور في مصر مع التطلع الامبريالى للهيمنة على مصر بدءا من محاولة نابليون بونابرت سنة ١٧٩٨ ، فالامبريالية المسلحة بالعلم الحديث كانت تدرك أن السيطرة لابد أن تكون « شاملة » و « متكاملة » ، شاملة فتتعد الى كافة المجالات ، فلا تقتصر على المجال السياسى أو المجال العسكرى فحسب ، بل تشمل أيضا المجال الثقافى وكذلك المجال الاقتصادى ومتكاملة بمعنى أن يخدم كل من هذه المجالات المجال الآخر في سيمفونية واحدة . واذا كانت المجالات السياسية

والعسكرية والاقتصادية لها أساليبها ووسائلها التي تخرج عن نطاق دراستنا ، فان المجال الثقافي كان من أهم وأقوى وسائله وأساليبه « التعليم » المتمثل في المدارس والمعاهد العلمية المختلفة .

ولان الاستعمار الفرنسي كان أسبق انجحة الامبريالية الغربية في الهجوم على مصر ، كانت المدارس الفرنسية أسبق المدارس الأجنبية ثم تلتها المدارس الانجليزية لنفس المنطق ، وهي كانت تبشير الاستعمار الانجليزي ، وان كان هذا لم يمنع ظهور مدارس أخرى ربما تكون أسبق ، ولكن لأسباب أخرى وهي القرب الجغرافي والسعى وراء المال وهربا من بلادها التي ضاقت السبل بهم فيها ، مثل المدارس اليونانية والايطالية (١) .

ولكى تتمكن هذه المدارس من المزيد من التغلغل رفعت النراية المحببة الى قلوب المصريين .. راية الدين تخفى تحتها أبشع ما عرفته أساليب الغزو الاستعماري الثقافي من صور ، فجاء الكثير من هذه المدارس كمظهر من مظاهر نشاط « الارساليات » الدينية .

اما الارسالية الأمريكية ، فقد بدأ نشاطها سنة ١٨٥٤ حيث قدمت من الشام أثناء احتدام المنازعات الطائفية ، ويشير الارتباط بين قيام الفتن الدينية بالشام في هذه الفترة ومجيء هذه الارسالية الى مصر ، التساؤل حول ما اذا كان قد قدر لمصر ان تشهد ما شهدته الشام من الفتن والواجابة عن هذا السؤال برزت في قيام المؤتمر القبطي سنة ١٩١١ مع ملاحظة ان عقده كان في أسيوط وأن أسيوط كانت مركز النشاط الأمريكي التعليمي الديني .

وقد استطاعت المدارس الأجنبية أن تترك بصمات وآثار واضحة على حياتنا بجميع جوانبها ، فمن الناحية الاجتماعية ، نجد أن تنوع الثقافات الغربية التي غزت مصر قد أدى الى بعض التفكك في بعض الأسر المصرية التي كانت توفد أبناءها وبناتها الى هذه المدارس . أما من الناحية الاقتصادية ، فإنه نظرا لأن المؤسسات الاقتصادية التي كانت قائمة لم تكن تستخدم إلا اللغات الأوربية والمعاملات الغربية ، فقد كانت تفضل دائما استخدام خريجي المدارس الأجنبية مما جعل من هذه المؤسسات جيوبا ثقافية منطلقة على نفسها . أما من الناحية الثقافية ، فقد كان لعدم إشراف الدولة على هذا التعليم أثره السيء في أن تترك الفرصة للمدارس الأجنبية في أن تقوم بما تريده من دعاية وتوجيه للتلاميذ وتشكيلهم وفق ما يرغب أصحاب هذه المدارس ، ومن هنا كنت تجد الكتب المستعملة في المدارس الأجنبية ، حافلة بصور التمجيد للدولة التابعة لها المدرسة ، كذلك ساهمت هذه المدارس في إضعاف اللغة العربية لدى تلاميذها (٢) .

تصميم المدارس الأجنبية :

فلما حدث العدوان الثلاثي على مصر عام ١٩٥٦ ، كان ذلك إيذانا ببداية تحول خطير في مسار هذه المدارس وتوجيهها وجهة مصرية باخضاعها للإشراف المصري ، وكانت البداية ، فرض الحراسة على المدارس الانجليزية والفرنسية ، ثم توالى إصدار القرارات واللوائح بهدف مد المظلة المصرية على كل المدارس الأجنبية الى أن تحول اسمها الى « مدارس لغات » . ويمثل صدور القانون رقم ١٦/١٩٦٦ والقرار الوزاري رقم ١٩٧٠/٤١ في شأن لائحته التنفيذية مرحلة جديدة من مراحل تطور مدارس اللغات حيث تآكدت رقابة الوزارة عليها ، وأن هذه المدارس تهتم أساسا باللغات الأجنبية والتوسع في تدريسها ، بل أن بعضها يدرس بعض المواد الدراسية بهذه اللغات الأجنبية .

ونص القانون كذلك ولائحته التنفيذية على أن مدارس اللغات « مدارس خاصة » والزمّت بتدريس التربية الدينية واللغة العربية والسير على مناهج وزارة التربية .

لكن قراراً وزارياً آخر صدر سنة ١٩٧٧ (رقم ١٧) وصف هذه المدارس وصفاً جديداً بأنها « من المدارس التجريبية ذات الطبيعة الخاصة » وأنها « تتبع وزارة التربية والتعليم مباشرة » والمقصود هذا هو مدارس اللغات التي تبعت هيئة المصاهد القومية وبالتالي فقد بقيت مدارس اللغات التابعة للجمعيات الأهلية والأفراد على الحال السابق .

في مناخ الانفتاح .. استشرت مدارس اللغات :

وقد كان لسياسة الانفتاح التي سادت مصر عقب حرب أكتوبر ١٩٧٣ اثرها الواضح في اندفاع أولياء الأمور الى التكاثر على الحاق أبنائهم بهذه المدارس ، فقد بدأت تستشري الأنشطة التجارية ذات الطابع الأجنبي في مصر من بنوك ومصاريف وفنادق وتوكيلات ... الخ مما أظهر الحاجة الى استخدام « عمالة » تتقن اللغات الأجنبية بصفة عامة واللغة الانجليزية بصفة خاصة وهي لغة الغازى الجديد .. الأمريكى !

كذلك فان اشتداد مساعد النشاط الطفيلي لعدد غير قليل من الفئات من المصريين في هذه الفترة ربط بين عملها وبين العديد من المصالح الغربية في الخارج المصدرة للسلع الاستهلاكية التي اشتد الطلب عليها ، فنشطت حركة السفر الى الخارج وحركة وفود العديد من الأجانب الى مصر .. وكل هذا أدى الى مزيد من الطلب الاجتماعى لتعلم اللغات الأجنبية .

ومن هنا فإذا كانت الرغبة في تعلم لغة أجنبية من المفروض أن تبعث على الارتياح والسرور ، ألا أن الأمر في مصر في هذه الفترة ، قد انخر بلوخم العواقب ، ذلك أننا إذا قارنا ما كان عليه الأمر من قبل من تطلع الى اتقان لغة أجنبية فسوف نجد أن ذلك كان سبيلا الى الاتصال بالثقافة الغربية والاستفادة من انجازاتها . . لقد كانت وسيلة رئيسية لقراءة الكتب والمراجع والدوريات الأجنبية ، أما في فترة الانفتاح فقد كانت لغز ذلك كما أسلفنا للقيام بالأنشطة الطفيلية . . للسياحة . . وهكذا .

لقد وجدت مدارس اللغات نفسها أمام طواير طويلة من راغبي الالتحاق بها ، عماذا يمكن أن نتوقع نتيجة لذلك ؟ . . التهاب أسعار الالتحاق بها . . تدخل الوساطات والمحسوبيات ، وبذلك تحدث عملية فرز وانتقاء مستمرة بحيث لا يلتحق بهذه المدارس إلا أبناء الطبقة الجديدة من اغنياء الانفتاح فيحصلون على خدمة تعليمية مرتفعة ، ولا يجد أبناء جماهير الشعب أمامهم إلا المدارس الحكومية التي بدأت تنن بأوجهه النقص والمشكلات مما أفسر الخدمة بها وزاد من تنفير الناس من تعليم أبنائهم بها .

لقد وصل الأمر ببعض الآباء الى « الحجز » لأبنائهم عقب « الميلاد » !! حتى يدرهمهم الدور . . ووصل الأمر بالمصروفات أن تبلغ عددا غير قليل من مئات الجنيهات في العام الواحد تحت أسماء مختلفة أبرزها « التبرع » !!

وتفتتت قريحة الحكومة عن حل مثالي ؟! الا وهو الدخول في هذا السباق ، بأن تنشئ هي الأخرى مدارس لغات فصدر قرار وزير التعليم رقم ٢ لسنة ١٩٧٩ ناصا على أن « ينشأ بحافظات القاهرة والإسكندرية والجيزة مدارس لغات تجريبية مشتركة ابتدائية واعدادية وثانوية ، ويلحق بكل مدرسة فصول حضانة » التي بدأت العمل في العام الدراسي ١٩٧٩/٧٨

فكان « الدولة » دخلت هنا كتاجر من تجار السوق مع فارق هام وأساسى ليس فى صالح الدولة ، ذلك أنها استخدمت مبانى المدارس الحكومية المجانية فى « تعليم خاص » مما يعد هدرا وخرقا صارخا لمبدأ « مجانية التعليم » فضلا عن « سحب » عدد غير قليل من المعلمين الذين تحتاجهم المدارس الحكومية . بل ان مدارس اللغات القائمة نفسها كانت تعاني من نقص ملموس فى مدرسى اللغات ، فزادت المدارس الجديدة مشكلتهم تعقيدا .

وبالنسبة لتنظيم شروط القبول فى حضانات اللغات ، نلاحظ وجود بعض الاستثناءات التى تفرضها الوزارة مثل قبول أبناء وبنات الشهداء وأبناء وبنات العاملين والعمالات بهذه المدارس واعطاء نسبة معينة لإدارة المدرسة بالتجاوز عن الحد الأدنى لمن القبول المقررة .

ومن المتوقع مادامت هذه المدارس تتميز بتمويل كبير وارتباط بالبنات ذات القدرة والحظوة الاقتصادية والإدارية وبالتالي توفير العناصر الممتازة من المعلمين والإداريين .. نقول أنه من المتوقع بناء على هذا أن تجيء بنتائج الامتحانات منبئة بتفوق ملحوظ فى السباق الرهيب ، وبذلك نبدا فى مشاهدة انقلاب كبير فى وظيفة التعليم فى المجتمع ... فعلى الرغم من كل ما قيل وما يمكن أن يقال عن العهود السابقة على فترة الانفتاح ا فقد كان التعليم يمثل « مصعدا » اجتماعيا يتيح لأبناء الكثيرين أن يحصلوا على امتيازات ومهارات وقدرات إدارية واقتصادية فتغير أوضاعهم الطبقة ، أما فى ظل الظروف الحالية فيتاح لأبناء القادرين العديد من السبل والوسائل التى تجعلهم يستمرون فى مكاتهم الطبقة ، وتضع العقبات التى تحول بين أبناء الفقراء وبين تخطى ما يعيشونه من ظروف غاية فى القسوة !!

تقول نتائج امتحانات الشهادة الابتدائية عام ٧٩/٧٨ ، انه
بينما بلغت نسبة نجاح البنين في المدارس الرسمية والخاصة
المعانة ٧٦٤٪ وصلت في مدارس اللغات الى ٩٨٪ أما
نتائج البنات ، فقد وصلت في الأولى الى ٧٦٤٪ وفي الثانية
٩٩٢٪

أما في الشهادة الإعدادية فقد بلغت نتيجة بنات المدارس
الرسمية ٧٧٪ أما مدارس اللغات - ٩٩٪ . وبلغت نسبة
نجاح البنين في الأولى ٧٥٦٪ وفي الثانية ٩٧٧٪ .

وفي شهادة الثانوية العامة (علمي) بلغت نتيجة البنات في
المدارس الرسمية ٧٧٪ وفي مدارس اللغات ٩٥٢٪ وبلغت
نتيجة بنين الأولى ٧٠٪ وفي الثانية ٩٠٪ ويزداد الفرق في
الشعبة الأدبي ، اذ تصبح النسب وفق الترتيب السابق على
النحو التالي : ٦٥٪ للبنات في مقابل ٩٦٪ والبنين
٦٣٪ في مقابل ٩٥٪ (٤) .

وعلى الرغم مما كان متوقعا من ارتفاع مستوى هيئات
التدريس بتلك المدارس ، الا ان طبيعة عملها من حيث تدريس
معظم المواد باللغات الأجنبية ، قد جعلها تواجه صعوبة بالغة في
الحصول على المستويات المطلوبة من هؤلاء ، اللهم الا من بعض
بقايا محدودة العدد من قدامى خريجي هذه المدارس الذين نشأوا
فيها ، ومارسوا العمل بها من سنوات مضت ، وان كانت هناك
بعض العوامل التي تساعد على نقصان عددهم باستمرار نذكر
منها (٥) :

— تدرج البعض بحكم أقدميّاتهم الى وظائف النظارة
والوكالة .

— اجتذاب شركات الافتتاح والمشروعات الاستثمارية والبنوك الأجنبية للبعض بسبب المرتبات العالية والأجور المغرية.

وهناك صورة أخرى من صور الخلل الخطيرة تتصل بالكتب المستخدمة في هذه المدارس فهي عادة ترجمة صورة طبق الأصل من الكتب العربية المقررة بالمدارس الحكومية المناظرة ، فقد لوحظ في السنوات القليلة الماضية أن الترجمات تعاني من بعض أوجه قصور نجل أبرزها فيما يلي (٦) :

✽ النزوع الى حرفية النقل الى الحد الذي قد يربك معه المعنى المقصود .

✽ اختلاط الأمر أحيانا بالنسبة للمصطلحات الامرنجية المقابلة للمصطلحات في النص العربي وبخاصة حين يكون المصطلح العربي ، وهو مترجم أصلا عن نظيره (الامرنجى) ينقصه التحديد والضبط والاتفاق في الدلالة بين الترجمتين عن اللغات الأجنبية بما يتلافى أى لبس أو تداخل في المعانى ، أو اختلاف بين مترجم وآخر في التقدير والاختيار .

✽ تواتر بعض الأخطاء اللغوية التى تقع في النص ، وتتسلل الى الطباعة آخر الأمر في غفلة من الاشراف والمراجعة . وجميع ذلك من الأمور التى لا يجوز حدوثها في كتب مدارس اللغات بالذات .

✽ سقوط بعض الفقرات من الأصل العربى - اغفلتها الترجمة .

ان تأكيدنا على أن هذه النوعية من المدارس تعتبر خرقا لمبدأ تكافؤ الفرص وانحيازاً طبقياً واضحاً ، لا تنفرد به ، فقد أشارت اليه أيضاً دراسة المجلس القومى للتعليم ، حيث ذكرت بالنص أنها :

« كانت — منذ أن بدأت المدارس الأجنبية في مصر — لاتقبل إلا نوعا معيناً من التلاميذ من أبناء الطبقة القادرة في المجتمع المصري ، ولا تتعداها الى سواها من باقى طبقات المجتمع — مما أدى الى خلق طبقة تمثل ارسقراطية ثقافية تعلمت بهذه المدارس وكانت تسير أمور هذا البلد مما زاد في نفوذ هذا النوع من التعليم الى حد كبير . ومعنى هذا أن التعليم الاجنبى كان يفتزع صفوة من أبناء الطبقة الراقية القادرة التى يتركز في يد كثير منها الجاه والسلطان والتي تباشر أعمالا اقتصادية هامة ، الأمر الذى باعد بينهم وبين اندماجهم فى المجتمع والتحمس له ولمشاكله على الوجه المطلوب . »

وهكذا أصبح المجتمع المصرى يتسم بوجود شرائح مختلفة فى نسيجه كل منها يتلقى تعليماً فى نوع معين من المدارس ، مما أوجد بينها الكثير من التباين فى الاتجاهات والميول وحتى الانتماء للوطن . وإذا كان هذا قد حدث فى الماضى فان الوجود الحالى لمدارس اللغات وارتفاع مصروفات التعليم فيها مازال يساعد على توسيع الفجوة بين أبناء طبقات الشعب من حيث تطبيق مبدأ ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية بينهم » (٧) .

ومن الملاحظ أن أكبر وأقوى دافع للتكالب على هذه المدارس هو تعلم لغة أجنبية كما قدمنا — على فرض صدق النية والاخلاص فيه — يمكن تحقيقه من خلال المدارس الرسمية اذ عولج مستوى تعليم اللغة الأجنبية بها ووجه اليه اهتمام ملحوظ ، اذا لا يعقل أن يتعلم الطالب لغة أجنبية أولى مدة ست سنوات (٣ اعدادى + ٣ ثانوى) ثم يتخرج وهو لا يستطيع قراءة صحيفة أجنبية أو متابعة « فيلم » أجنبى مثلاً وفهم لغته .

والعجيب أن المدارس عندما تعاني من نقص فى مدرّس اللغات تلجأ الوزارة الى تعيين خريجي كليات الآداب والتربية من تخصصات

أخرى كالتاريخ والفلسفة كمدرسى لغة انجليزية أو فرنسية على الرغم مما هو معروف من ضعفهم الواضح فيها ضعفا لا يتغلب عليه تدريب يستغرق عدة أسابيع ... وإذا كان فاقدا الشيء لا يعطيه ، فكيف نتوقع من طلاب هؤلاء المعلمين أن يتخرجوا وقد عرفوا لغة انجليزية أو فرنسية ؟

أما « الولاية » الثانية في هذه الامبراطورية العجيبة فهي المدارس الخاصة التي لا تعلم باللغة الأجنبية .

ثانيا - المدارس الخاصة :

وعلى عكس مدارس اللغات التي نشأت نشأة استعمارية على يد أدوات الامبريالية العالمية ، نشأت المدارس الخاصة في مصر نشأة وطنية على عدد من الوطنيين الذين كرسوا حياتهم لمعركة النضال ضد التخلف والاستعمار . ذلك انه ازاء ما كانت تسير عليها سياسة الدولة بتوجيه الاحتلال من تفتير واضح في الاتفاق على التعليم وامساك يدها عن فتح المدارس ، تجمعت جهود الوطنيين لتحمل المسؤولية وذلك بفتح مدارس (أهلية) تفتح ابوابها لكل راغب في التعليم بمصروفات زهيدة (٨) .

لم تكن المسألة مسألة تجارة بالتعليم ابدا ، وانما كانت وعيا بالوظيفة السياسية للتعليم ، .. بدور انتشار التعليم في نشر الوعي الوطني ادراكا من زعماء الحركة الوطنية بان القضية ليست قضية احتلال انجليزي بقدر ما كانت قضية تخلف وتأخر ، وان محاربة الاستعمار لا تكون بقوة السلاح التقليدي وحده حيث كانت الحركة الوطنية تفتقده ، وانما يكون كذلك بالوعي وبالوطنية وبالعلم وبالتعلم .

ومن هنا كنا نجد ان القائمين بفتح المدارس الخاصة هم انفسهم قلاوة الوعي وزعماء حركة النضال ، كنا نجد منهم

مصطفى كامل ومحمد فريد وعبد الله النديم ، وكذا نجد منهم جمعيات كبرى كالجمعية الخيرية الاسلامية وجمعية العروة الوثقى وجمعية التوفيق القبطية وجمعية المساعى المشكورة وجمعية التعليم المصرية ... وهكذا .

ومع الأسف ، فإن هذه الحركة لم توالى نموها ، بل تفرس مسارها ، فإذا بها تتحول تدريجيا الى عملية تجارية خاصة تقوم على الاستغلال والكسب والضرب عرض الحائط بالأهداف التربوية والاجتماعية وخاصة منذ اعلان الاستقلال الرسمى سنة ١٩٢٢ ، اذ تصور البعض أن مصر مادامت قد حصلت على الاستقلال ، فلاداعى لأن تستمر حركة التعليم وسيلة وسلاحا فى معركة النضال ضد الاستعمار ، وما علموا أن ذلك الاستقلال المزعوم ، ما كان الا شكلا لا يثمر ولا يغنى من جوع !!

وسوف نسر فيما يلى مع الصورة الاحصائية لنمو هذا التعليم خلال فترة عشر سنوات تبدأ من ٧٢/٧١ الى عام ١٩٨١/٨٠ .

— فى التعليم الابتدائى :

قد يوحى استقراء الأرقام بتناقص فى التعليم الخاص لكن ذلك لم يحدث الا بالنسبة لبعض شرائح ضعيفة المركز ، بينما شهدنا العكس فى الشرائح الأتوى ، فقد كانت نسبة المدارس والاقسام الملحقه فى التعليم الخاص بمصروفات تبلغ ٩٥٪ من جلة المدارس والاقسام الملحقه فى التعليم الابتدائى بجميع تبعياته فى عام ٧٢/٧١ ثم وصلت الى ٥٣٪ فى العامين الاخيرين من الفترة .

كذلك نجد أن نسبة اقسام فصول الخدمات ا٥٧٪ سنة ٧٢/٧١ أصبح ٢٥٤٪ سنة ٨١/٨٠ ومن المعروف أن فصول

الخدمات تفتح مساء في المدارس الحكومية وحالتها غاية في السوء
من حيث الامكانيات والخدمة التعليمية ،

أما نسبة المدارس الخاصة غير المعانة فقد كانت ٣١٦٪
وارتفعت الى ٥٦٤٪ ومدارس اللغات (منهج مصرى) كانت
١١٣٪ ثم وصلت الى ١٨٢٪ (٩) .

للتناقص الذى حدث في الفروع « الفقيرة » تم تهويضه في
الفروع « السهلة » !!

وبينما تتناقص نسبة المدارس والفصول بالتعليم الخاص
بمصرفات تتزايد حيث نلاحظ أن نسبة المستجدين بالصف الأول
نجد أن نسبة المستجدين بالصف الأول في التعليم الخاص
بمصرفات تتزايد حيث نلاحظ أن نسبة المستجدين بالصف الأول
في المدارس الخاصة بمصرفات كانت ٣٧٪ من جملة المستجدين
بالصف الأول بالمدارس الابتدائية في العام ٧٢/٧١ ، ارتفعت حتى
وصلت الى ٥٤٪ من جملة المستجدين بالمدارس الابتدائية في
العام ٨٠/٨١ (١٠) .

ان هذا ليس له الا تفسير واحد ، وهو أن أصحاب المدارس
الخاصة ، يضيفون اعدادا جديدة الى نفس الفصول القائمة
والتي يتناقص عددها مما يزيد من كثافة الفصول والمدارس
تدرجيا ، وبذلك تلغى هذه المدارس ميزة أساسية كانت تجلب
الناس اليها ، وهى محولية كثافة الفصل والمدرسة مما يتيح
للتلاميذ فرسا أحسن من الخدمة التعليمية ، فلما ثلما يحمل صاحب
« التاكسى » سبعة أفراد في نفس السيارة المصرح لها بأن تحمل
خمسة أفراد أو ثلاثة !!

ولعل المقارنة التالية توضح لنا ما نقول ، فقد كان عدد
مدارس التعليم الخاص بمصرفات في العام ٧٢/٧١ (٨٩٠)

مدرسة ، تناقصت لتصبح ٦١٨ مدرسة سنة ٨١/٨٠ ، وفي نفس الوقت نجد العكس بالنسبة لاعداد التلاميذ ، انها تتزايد ولا تتناقص ، فقد بلغ عددهم سنة ٧٢/٧١ ، ١٩٢٣٤٩ تلميذا وصلوا الى ٢٣١٠٤٢ تلميذا سنة ٨١/٨٠ (١١) فبنفس التكلفة تعلم تلاميذ أكثر ، مع أن هؤلاء التلاميذ يدفعون مصروفات وبالتالي يزداد الربح ويقل العائد التعليمي والفائدة التربوية!!

وقد ظهر هذا جليا في نسبة الحاضرين في امتحان الشهادة الابتدائية من المدارس الخاصة بمصروفات من جملة الحاضرين في الامتحان بين جميع المدارس ، فبعد أن كانت (١٢) هذه النسبة ١٨٦٪ سنة ٧٢/٧١ اذا بها تنخفض انخفاضا ضخما فتصل الى ٦٤٪ سنة ٨١/٨٠ اما بالنسبة للناجحين فبعد أن كانت ١٩٤٪ أصبحت ٧٩٪

— في التعليم الاعدادي :

يبدو ان اقبال الناس على التعليم الخاص يظهر واضحا فقط في التعليم الابتدائي ، ذلك اننا لاحظنا تناقصا في التعليم الاعدادي . الا أن حالة (نجاح) التلاميذ كمؤشر هام لمدى (نجاح) المدرسة نفسها تنبئ بتفوق المدرسة الحكومية على المدرسة الخاصة ، باستثناء مدارس اللغات ، ففي العام ٧٢/٧١ كانت نسبة النجاح في الشهادة الاعدادية ٦٨٪ في المدارس الحكومية ، و ٤٣٪ في المدارس الخاصة ، وفي داخل المدارس الخاصة نجد أن نسبة النجاح في مدارس اللغات تصل الى ٩٧٪ . ويزداد الفرق في العلم ٨١/٨٠ إذ تصل نسبة النجاح في المدارس الحكومية ٧٧٪ وفي المدارس الخاصة ٥٨٪ وفي داخل هذه المدارس تصل نسبة النجاح في مدارس اللغات الى ٩٨٪ (١٣) .

— في التعليم الثانوى :

هنا يختلف الوضع ، فالمرحلة الثانوية تنتهى بشهادة الثانوية العامة التى وصل الامر بها فى مصر الى أن تكون « مريبط الفرس » و « جواز المرور » الى الجنة الموعودة . . الجامعة ، حلم كل أب وام لأبنائهما ، فيزداد الاقبال على التعليم الخاص فى جناحيه الفنيين « خاص غير معان » و « مدارس اللغات » ، أما فصول الخدمات ، فيهرب منها الناس ، فبالنسبة للنوع الأول كانت نسبة المدارس والأقسام الملحقه عام $72/71$ (37%) زادت عام $81/80$ لتصل الى 49% والنوع الثانى كانت نسبته 17% عام $72/71$ زادت لتصل 20% عام $81/80$ ، أما النوع الثالث فقد كانت نسبته 50% عام $72/71$ ، ثم هبطت لتصل الى 30% عام $81/80$ (١٤) .

هذا بالنسبة للثانوى العام ، أما الثانوى الفنى ، فاننا نلاحظ نمووا واضحا فى شريحة واحدة منه فقط دون الشريحتين الأخرتين ، اذ يحظى التعليم التجارى دائننا بالعناية والاهتمام لا يحظى بمثلها التعليم الصناعى والتعليم الزراعى ، ذلك أن الأول يرتبط ارتباطا وثيقا بالنمو الواضح فى « اقتصاد الخدمات » أما الثانى والثالث فهما يرتبطان بالتنمية الاقتصادية القائمة على الانتاج . ولاشك أن سنوات الانفتاح تقف سببا واضحا ومؤكدا فى هذه الظاهرة المؤسفة .

فقد لوحظ أن اعداد المدارس والأقسام الملحقه بالتعليم الثانوى التجارى الخاص بمصروفات تزايدت اعدادها فى الفترة من عام $72/71$ — $81/80$ الى درجة تقرب من الضعف . . فقد كان عددها ١٤٢ فأصبح ٢٧٤ ، فإذا علمنا أن جملة المدارس التجارية فى مصر ٥٧٠ عام $81/80$ أدركنا أن المدارس التجارية

الخالصة تبلغ ٥٠٪ منها ، وهكذا تقف هذه النوعية من التعليم وراء النشاط الاقتصادي الطفيلي لتفخذه بحاجته الى القوى العاملة .. وتتسائل عن وجود التعليم الخاص في التعليم الزراعى والصناعى فلا نجد شيئا بالمرة !!

واتضح هذا التزايد أكثر بالنسبة لاعداد التلاميذ المستجدين فى الصف الأول ، اذ تزايدت نسبتهم من عام ٧٢/٧١ — ٨١/٨٠ لتصل الى ستة اضعاف (١٥) .

وكذلك الامر بالنسبة لجملة الطلاب المتقيدى فى هذه المدارس ، فقد كان عددهم ٦٥٦٥ تلميذا من جملة ١٧٢٢٦٤ بنسبة ٢٧٪ عام ٧٢/٧١ ، فاذا بهذا العدد يصل الى ١٣١٧٠٣ من جملة ٣٩٣٤٧٢ بنسبة ٣٣٪ عام ٨١/٨٠

ولعلنا بعد هذا كله بحاجة الى الاشارة الى حجة تقليدية يقولها انصار التعليم الخاص بصفة عامة ومدارس اللغات بصفة خاصة ، وهى ان هذه المدارس مفتوحة لاستقطاب أبناء من لديهم مال وفر وبالتالى فانهم يخلون أماكن لأبناء الفقراء فى المدارس الحكومية ولا يتمتعون بمجانية التعليم ، وهى حجة وجيهة شكلا لكن ستبقى قضية تكافؤ الفرص هى الفيصل ، وهى أن من معه المال يتلقى خدمة أحسن فى التعليم . أما الاستفادة من أموال هؤلاء فخبراء الاقتصاد ولديهم الوسائل الكفيلة بتحقيق ذلك فى غير هذا السبيل والمسألة ليست فقط فى « القبول » وإنما أيضا فى « التخرج » اذ سيحصل أبناء القادرين على فرص أفضل فى التخرج من حيث « السرعة » و « المجوع » و « الوظيفة » ، ولن نتحدث عن « الجوانب النفسية » و « الأخطاء الاجتماعية » التى تولدها هذه التفرقة البغيضة ، ففيها يمكن ان نكتب صفحات وصفحات !

ومن ناحية أخرى ، فهم يتسولون إن المدارس الخاصة وبالذات مدارس اللغات تقدم تعليما أفضل ، ونحن نقابل : هل يمكن المقارنة مع عدم تساوي الظروف ؟ كلا بالطبع .. فلنعط المدارس الحكومية فصولا أقل لكتظاظا بالطلاب .. ومعلمين أرخص مستوى .. ومرافق كاملة أو شبه كاملة ... وتمويل سخى .. مثلما هو الأمر في مدارس اللغات ، والتفكيروا النتيجة أنها ستكون أفضل بطبيعة الحال .

هوامش الفصل التاسع

(١) سعيد اسماعيل على : قضايا التعليم في عهد الاحتلال ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٤ ، ص ٢٢٥

(٢) وليم سليمان : تيارات الفكر المسيحي في الواقع المصري ، مجلة الطليعة ، القاهرة ، ديسمبر ١٩٦٦ ، ص ٨٦ ، ٨٧

(٣) جرجس سلامة : تاريخ التعليم الاجنبى في مصر في القرنين التاسع عشر والعشرين ، القاهرة ، المجلس الاعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية ، ١٩٦٢ ، ص ١٢٠ ، ١٢١

(٤) استخلصت هذه الارقام من دراسة أعدتها شعبة التعليم العام والتدريب بالمجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ، القاهرة ، على الآله الكتانية ، ١٩٨٤

(٥) المصدر السابق .

(٦) المصدر السابق .

(٧) المصدر السابق .

(٨) سعيد اسماعيل على : قضايا التعليم ، ص ٢٤٤

(٩) المجالس القومية المتخصصة : أخبار المجالس القومية المتخصصة ، عدد خاص « دراسة احصائية عن اسهام التعليم الخاص بمصروفات في الخدمة التعليمية في العشر سنوات الاخرة » أبريل ١٩٨٢ ، ص ٩

(١٠) المرجع السابق . ص ١٥

(١١) المرجع السابق . ص ١٠ ، ١٩

(١٢) المرجع السابق . ص ٢٢

(١٣) المرجع السابق . ص ٤٨

(١٤) المرجع السابق . ص ٥٢

(١٥) المرجع السابق . ص ٧٩

الفصل العاشر

الدروس الخصوصية أو « التعليم في السوق الموازية » !!



متى ولماذا نشأت ؟

الدرس الخصوصي — أصلا — هو الدرس الذي يلقيه معلم على طالب خارج الجدول المدرسي المحدد في خطة الدراسة ، إما كان المكان الذي يلقي فيه هذا الدرس ، وسواء أكان نظير أجر يتفق عليه ، أم كان معونة يقدمها المعلم للتلميذ بدون مقابل .

ولكن الاصطلاح تطور في السنوات الأخيرة ليتضمن مفهوما خلاصا يكاد ينفرد به التعليم في مصر ، وإن كان قد انتقل مؤخرا إلى بعض البلاد العربية ، فقد أصبح يعنى في الأغلب الأمم درسا فرديا يؤدي في منزل التلميذ أو الأستاذ ، بناء على اتفاق خاص يتم بين الطرفين ، بعيدا عن تدخل المدرسة أو السلطات التعليمية في نظير أجر محدد ، ويختلف هذا الأجر من مادة دراسية إلى أخرى ، ومن مرحلة تعليمية إلى مرحلة بل من مدرس إلى مدرس (١) .

والدروس الخصوصية ليست ظاهرة جديدة في مجتمعتنا ، وإنما الظاهرة الجديدة أنها انتشرت واتسع نطاقها بشكل ملحوظ حتى أصبحت تشكل عبئا ثقيلا على الأغلبية العظمى من أولياء

الأمور وبخاصة أولئك الذين لهم في مراحل التعليم المختلفة عدة أولاد يحسون أنهم في حاجة إلى معونة تعليمية خارجية ، ولا ريب أن استثناء هذه الظاهرة جر وراءه أمورا خطيرة سنذكرها في حينها ؟ .

والمتتبع لتاريخ التعليم في بلادنا منذ أقدم العصور ، يجد أن الدروس الخصوصية نشأت في الأصل لتعبر عن لون من ألوان التربية الطبقية انفراد بها أبناء الخاصة من الحكام والأمراء والأعيان والأثرياء ، ذلك أن رجال هذه الطبقة ترفعوا عن أن يختلط أبناءهم بأبناء العامة في المدارس العادية ، وأعرضوا عن أن يتلقى أولئك الأبناء تعليمًا مماثلاً لتعليم أبناء العامة .

وحتى بعد ظهور الإسلام ، وانتشار التعليم في الكتابات والمساجد ، وتعمد الحياة في المجتمع الإسلامي بعد بساطته الأولى زمن الخلفاء الراشدين ، بقي هذا الاتجاه قائما ، وقوى في العصر العثماني عندما اشتد التمييز الطبقي مقتصرًا على بعض بنات الأرستقراطية في البيت (٢) .

ولقد مر المجتمع بمراحل من التطور تكسرت خلالها كثير من انحواجز الطبقة وانتشر التعليم وأصبح هنا مكفولا لكل من يطلبه ، بل أصبح يلزم عليه صاحب هذا الحق إذا توانى أو أهمل في المطالبة به ، ومع ذلك لم تختف الطبقة التي تميز بها البعض دون البعض الآخر ، وكما لو كان تقليدا عائليا وراثيا يستحيل التخلل عنه . وازدادت هذه الظاهرة اتساعا بعد أن قررت مجانية التعليم ، فقد ظل بعض أولياء الأمور خصوصا الموسرين منهم ينظرون إلى الدروس الخصوصية بعد ذلك على أنها بديل للمصروفات ، والتلاميذ يذهبون إلى المدارس ليتلقوا تعليمهم باللجان ثم يعودون إلى البيت ليتلقوا تعليمهم بالمال ، والأول قليل القيمة لأن التلميذ لا يدفع

مقابلته مالا مباشرا ، أما الثاني فهو لا بد كبير القيمة لأنه يدفع عليه المال . كذلك درج عدد من أولياء الأمور على اعتبار مجيء المدرس الخاص الى البيت تقليدا عائليا ، فالأسرة ينبغي أن يكون لها مدرستها الخاص كما أن لها طبييبها الخاص وهكذا (٢)

والسؤال الذي ينبغي أن يطرح في هذا الموضوع هو :

هل هناك ضرورة لهذه الدروس الخصوصية ؟ فإذا كان الأمر كذلك ، فإن التفكير ينبغي أن ينصب فقط على علاج مآثره من مشكلات ، أما إذا لم يكن لها ضرورة ، فإن علينا أن نقترح أساليب للقضاء عليها — كظاهرة غير مرغوب فيها .

وأول ما يقال في الإجابة على هذا السؤال : أن هناك ضرورة فعلية — حتى في أحسن الأنظمة التعليمية وأكثفها — الى نوع من المعاونة الفردية لبعض التلاميذ ، أما بسبب الفوارق الفردية بين التلاميذ في قدرتهم على الاستيعاب ، وأما لظروف معينة تقتضى هذه المعاونة . وحينما يكون النظام التعليمي مستقرا ، فإن الرعاية الفردية تأخذ مكانها في حجرة الدراسة نفسها ، إذ يخص المعلم التلميذ الذي يحتاج الى هذه الرعاية بإرشاداته وملحوظاته ويكلفه واجبات اضافية .. الخ .

ولكن حتى في مثل هذه الأحوال ، فثمة ظروف معينة تقتضى رعاية خاصة لا يمكن توفيرها في حجرة الدراسة ، كما في حالة التلاميذ المتأخرين دراسيا ، أو التلاميذ الذين ينقطعون عن المدرسة فترات طويلة بسبب المرض أو غيره ، ومن ثم فتقوم بعض الأساسيات التي بدون استيعابها لا يستطيعون ملاحقة التركيب ، أو في حالة التلميذ الذي ينقل من فصل الى آخر أو من مدرسة الى أخرى ، ليجد أقرانه قد سبقوه ، ففى مثل هذه

الحالات لا بد من رعاية فردية خارج حجرة الدراسة .. قد تكون في المدرسة أو في البيت (٤) .

ولكن الأمر في مصر لم يقف عند هذه الحدود المتعارف عليها ، وإنما تجاوزها ، حتى أصبحت الدروس الخصوصية ظاهرة تجمع بين النقيضين ، فهي سواء كانت تتنافى مع الحكمة من اضطلاع الدولة بمسئولياتها نحو تعليم الشعب بالمجان وإنشاء المدارس لتحقيق تكافؤ الفرص بين المواطنين جميعا في هذا المجال — أصبحت تفرض نفسها بالشمول والحدة ، الأمر الذي جعلها تؤثر على العملية التعليمية بشكل واضح وملحوس .

« أن الدروس الخصوصية بصورتها الحالية ، فضلا عن أنها تمثل معوقا أمام تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، فإنها تدعم قويا هابطة وتكرس الطابع اللفظي الغالب على تعليمنا . والتحدى الذي تفرضه هذه المشكلة اليوم يتمثل في اضمانها لقيمة المدرسة الرسمية للدرجة التي توشك معها هذه المدرسة أن تحتل وجودا هامشيا لا يبرره إلا احتفاظها بحق إصدار الرخصة أو الشهادة ، فحينما يمتد ثلاثة أرباع تلاميذ الثانوية العامة على الدروس الخصوصية لتأمين نجاحهم في الامتحان فإن ذلك يعنى وجود تعليم مواز للتعليم الرسمي يتم خلاله الجهد الأكبر لاعداد النشء للمستقبل وربما لا نخطئ كثيرا إذا قلنا : ان نتيجة الثانوية العامة قد لا تتغير كثيرا إذا ما أوصفت المدارس الرسمية أبوابها لتترك المهمة بأكملها على عاتق الدروس الخصوصية أو هذا التعليم الموازي (٥) ، مثلما يسمى رجال الاقتصاد « السوق الموازية » !!

« ويشير البعض الى أن خطورتها لا تتمثل في اضمانها لقيمة المدرسة فقط ، وإنما لدلالاتها على عدم كفاية العملية التعليمية

التي تجري داخل فصول الدراسة في المدارس الحكومية ، كما أن ظاهرة العيادات الطبية الخاصة من مؤشرات عدم كفاءة الخدمة الصحية في المستشفيات الحكومية ، كما يشير البعض أن تهديدها لمبدأ تكافؤ الفرص لا ينصب على المواطن فقط. وإنما يشمل المجتمع ككل ممثلا في الدولة ، ذلك أن تكاليف التعليم أصبحت تدفع مرتين : تدفعها الحكومة مرة في شكل ميزانية التعليم ، ويدفعها الأهالي مرة ثانية في شكل نفقات الدروس الخاصة وأيضا المجموعات الدراسية (١) وهناك فارق هام هو أنه بدلا من أن تدخل النفقات التي يدفعها الأهالي أجرا للدروس الخصوصية خزانة الدولة ، أصبحت تدخل جيوب بعض رجال التعليم !

ومن الحق أن نقول أن وزارة التربية بدأت في مواجهة هذه الظاهرة في وقت مبكر لكن وسيلة المواجهة كانت غير مجدية، فقد تصورت أن المشكلة يكفيها إصدار القوانين والقرارات المانعة بينما الوسيلة الناجحة ، هي معالجة الأسباب والظروف التي أدت الى ظهورها (فقد أصدر الوزارة قرارا رقم ٧٥٣٠ بتاريخ ١٩٤٧/١٠/٢٩ بشأن تنظيم إعطاء الدروس الخصوصية للتلاميذ ، ويمقتضاه أصبح لزاما على كل مدرس عدم إعطاء درس خاص إلا اذا حصل على موافقة من منطقة التعليم التي يتبعها . وكذلك شمل القرار شروطا عدة لإعطاء الدروس الخصوصية كما سمح لناظر المدرسة أن ينظم مجموعات دراسية بناء على طلب التلاميذ ، واتبعت الوزارة ذلك بقرارات ومذكرات أخرى تعدل القرار السابق في سنوات تالية .

وسوف نقوم فيما يلي بتلخيص بعض أبعاد هذه الظاهرة معتمدين في ذلك على عدد من الدراسات العلمية ميزتها أنها تتراوح زمنيا بين الفترة من ١٩٦١ حتى ١٩٨٣ ، فذلك فتيح لنا بصرا بتطور المشكلة خاصة وأن هذه الفترة التي تصل الى ما يقرب من ربع قرن شهدت تحولات اجتماعية متباينة .

ميرة أخرى أن ثلاثا من هذه الدراسات ثبت عن طريق « هيئات » ومؤسسات بحثية مثل « وزارة التربية والتعليم » نفسها، وكلية المعلمين (القريبة الآن) بالمنيا والمركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية . وثلاثا أخر أجراها أفراد من الزملاء أعضاء هيئات التدريس بكليات التربية في محافظات مختلفة هي : الاسكندرية - المنصورة - طنطا .

مدى انتشار الدروس الخصوصية :

في بحث د. خليفة بركات (١٩٦١) أجاب أكثر من نصف التلاميذ (١١٣٨ طليدا) بأنهم حصلوا على دروس خصوصية في المواد الدراسية المختلفة وأجاب ٨١ من أولياء أمور التلاميذ البالغ عددهم ١٠٥ بأن الدروس الخصوصية من المشكلات الرئيسية التي تصادفهم في تعليم أبنائهم وأيد هذه الإجابة ما ذكره (٦٣) منهم من أنهم يقومون بالفعل بتدبير دروس خصوصية لأبنائهم الذين تفاوت عددهم من ابن واحد الى خمسة أو ستة أبناء لولى الأمر الواحد (٧) .

والكثيرون منهم أجابوا بأن القباء أبنائهم الى الدروس الخصوصية أمر ضرورى وأنهم يحصلون منها على فائدة توازى ما ينفقونه عليها من مال .

وأما المدرسون ، فقد أجاب أكثر من ثلثهم بأن نسبة التلاميذ الذين يعتقدون أنهم يلتجئون في حصولهم الى الدروس الخصوصية تتراوح بين ١٠ ٪ وأكثر من ٥٠ ٪ وأجاب ٢٧٩ منهم بأن هذه الدروس تسهم في تحسين نتيجة المدرسة وأن لها مزايا هامة مثل تقوية التلاميذ الضعاف وزيادة دخل المدرس دون انكار لضرارها (٨) .

وهكذا يتبين لنا منذ سنة ١٩٦١ أن الأطراف الثلاثة الذين تتصل بهم المشكلة اتصالا مباشرا وهم التلميذ وولى الأمر والمدرس

يؤكدون على أهمية المشكلة وخطورتها كما أنهم كانوا على وعي تام بها . وهزل هذه الأهمية وهذه الخطورة ما فكره كبار رجال التعليم عند اجابتهم على الاستفتاء من أن أكثرهم صانفوا مشكلة الدروس الخصوصية عندما كانوا يشتغلون بالتدريس ومارالت تصل اليهم بحكم مراكزهم واتصالاتهم ببيانات ومعلومات بشأنها ، وكانوا يعتقدون أن المشكلة قد تضخمت أكثر مما كانت من قبل ١٩٦١ ، بل أن أكثر من نصفهم أجاب بأن لهم أبناء كانوا يحصلون بالفعل على دروس خصوصية (٩) .

أما بحث كلية التربية بالبنيا (١٩٧٠) ، فقد أظهرت نتائجها أن ٢٠٥ تلميذاً من مجموع العينة وقدرها ٥١ كانت تتماطلى الدروس الخصوصية أو مجموعات دراسية أو كليها .

وهذه نتيجة مقارنة لنتيجة البحث السابق ، وهي نسبة عالية في حد ذاتها لأنها تعنى أن نصف عدد المستفيدين من هذه الخدمة لا يستفيدون منها فعلا على النحو المطلوب بصرف النظر عن الدوام الذى تقدمهم الى طلب هذه المعونة الخارجية ، اذ المفروض أن تشبع الخدمة التعليمية فى المدرسة رغبات التلاميذ سواء أرادوها لمجرد النجاح فى نهاية العام أم أرادوها للتفوق والحصول على مجموع أكثر من الدرجات . بل أكثر من ذلك المفروض فيها أن تشبع ميول هؤلاء التلاميذ واهتماماتهم وتنمى قدراتهم ... الخ (١٠) .

وترداد نسبة من يتلقون معونة تعليمية خارجية اذا أضفنا الى نتيجة هذا نسبة أخرى من التلاميذ والتلميذات يتلقون هذه المعونة الخارجية ولكن ليس فى شكل دروس خاصة يدفعون من أجلها أجورا ، ولا فى شكل مجموعات دراسية ، وانما يتلقونها فى شكل مساعدات يقدمها لهم آبائهم أو اخوانهم أو اخوانهم الكبار

أو استحقاق آبلاتهم بدون أجر ، وهى المعونة التى لم يتعرض لها
البحث ، وبهذه الزيادة الجديدة تزداد الخدمة التعليمية التى
تقدمها المدرسة ضعفا على ضعف .

وعند توزيع من التمسوا المعونة الخارجية الى فريقين :
فريق اتجه الى الدروس الخاصة ، وآخر اتجه الى المجموعات
الدراسية ، وجد أن عدد الأولين ١٨٨ تلميذا وتلميذة ، بنسبة
٨٣٫٦٪ وأن عدد الآخرين ٢٧ بنسبة ١٦٫٤٪ ، وهذا يعنى أن
الاقبال على الدروس الخاصة أشد منه على المجموعات الدراسية ،
على الرغم من أن الأخيرة أرخص كثيرا من الأولى ، وقد يشير
هذا كذلك الى ضعف الخدمة التعليمية فى المدرسة سواء قدمت
فى شكل دروس منتظمة فى جدول دراسى أو فى شكل مجموعات
دراسية ، وأيد هذا رأى كثير من الآباء فى أن المجموعات لا تختلف
اختلافا جوهريا عن الدروس العادية ضمن الجدول المدرسى (١١) .

فإذا انتقلنا الى بحث المركز القومى للبحوث الاجتماعية
(١٩٧٨) ، فسوف نلاحظ أنه على الرغم من أن ٦٣٫٥٪ من
عينة القاهرة الكبرى يعطون لأبنائهم دروسا خصوصية فى مقابل
٧١٫٧٪ من أفراد عينة الأقاليم ، إلا أن ٩٨٪ من أفراد كل عينة
قد أجابوا بأن الدروس الخصوصية منتشرة جدا او الى حد ما
مما يؤكد مدى تغلغل هذه الظاهرة فى الحياة الاجتماعية .

كما لوحظ أيضا تفاوت بين نسب تصور انتشار الظاهرة
وبين الاحساس بمدى ضرورتها ، فالذين أجابوا بأن هذه الدروس
ضرورية جدا لم يتجاوزوا ٣٧٪ تقريبا فى كلتا العينتين ، فإذا
اضفنا نسب الذين عبروا عن أن هذه الدروس ضرورية الى
حد ما الى من أجابوا بأنها ضرورية جدا ، نجد أن هذه النسب
تزيد قليلا عن نسبة من يوفرون بالفعل لأبنائهم هذه الدروس

وتكاد هذه النسب متفاوتة بين تصور الظاهرة وبين الاحساس بضرورتها وبين وجودها الفعلي — أن تفصح عن تقدير العينة بأن هذه الدروس « شر لابد منه » في ضوء المعطيات المختلفة المحيطة بهذه الظاهرة .

وبمقارنة نتائج هذا البحث بسابقه يتضح أن حجم الظاهرة قد أخذ في التزايد بشكل أصبح يشكل خطورة حقيقية .

وفي بحث رابع أجرى عام ١٩٨٣ (١٢) نلاحظ مزيدا من التضخم والارتفاع ، إذ يتضح في النتائج أن ٧٩٪ من مجموع افراد العينة وعددهم (٩١٩) بالمنصورة (وهم من طلاب الجامعة الذين سئلوا عما إذا كان قد تلقوا دروسا خصوصية في الثانوية العامة أم لا) ، أكدوا حصولهم عليها . وقد لاحظ الباحث أن نسبة الذين يحصلون على دروس من البنات أعلى من البنين ، وقد أرجع ذلك الى أسباب محتملة مثل :

١ — أن الاناث أكثر شعورا بالقلق والتوتر ازاء الامتحانات من الذكور ، ويرجع ذلك الى حساسية الانثى وشعورها المرهف بالمسئولية .

٢ — قد يرجع أيضا الى الاهتمام الأسرة المصرية حاليا بتوفير التعليم لبناتها خلافا لما كان يحدث في الماضي ، وذلك بعد أن تغيرت معتقدات الآباء بعدم ضرورة تعلم البنت وتفضيل انبنين على البنات ، واصبحت الأسرة المصرية توجه اهتمامها الزائد الى تعليم البنت وتوفير الأموال اللازمة لحصولها على الدروس الخصوصية .

٣ — أن الطالب أكثر ثقة في نفسه من الطالبة ، ويمكنه أن يدخل الامتحان مرة أخرى اذا رسب بينما الطالبة تخاف من انرسوب وبالتالي لا ترغب في إعادة الامتحان غالبا .

وَعَلَى النَتَائِج أُبَيِّنَ مَا تَوَصَّلَ إِلَيْهِ بِحُثِّ (المُنْيَا) ، فَنُفِيَ هَذَا
الْبَحْثُ كَانَتْ نَسَبَةُ الَّذِينَ يَتَعَاظُونَ دُرُوسًا خُصُوصِيَّةً مِنَ الْبَنِينَ
٤٤٪ ، أَمَّا بِالنَّسَبَةِ لِلْبَنَاتِ فَقَدْ وَصَلَتْ إِلَى ٤٦٪ ، وَعَلَى
الْبَحْثِ ذَلِكَ أَنَّ الْبَنَاتِ رُبَّمَا يَكُنْ أَشَدَّ رَغْبَةً فِي التَّفَوُّقِ الْعِلْمِيِّ عَلَى
الْبَنِينَ لِثَبَتِنِ أَنَّهُنَّ لَسْنَ أَقَلَّ مِنْهُنَّ قُدْرَةً عَلَى التَّحْصِيلِ وَالتَّعَلُّمِ ،
أَنْ لَمْ يَفْتَنَّهُنَّ (١٤) .

مجالات الدروس الخصوصية :

وَمِنْ الْمُهْمِ أَيْضًا أَنْ نَقِفَ لِنَتَسَاءَلَ عَنْ الْمَوَادِّ الدِّرَاسِيَّةِ الَّتِي
تُحْتَظُّ بِإِقْبَالٍ أَكْثَرَ مِنْ غَيْرِهَا فِي الدُّرُوسِ الْخُصُوصِيَّةِ ، وَهَذَا سَنَجِدُ
أَنَّ بَحْثَ الْوِزَارَةِ (١٩٦١) يَذْكُرُ أَنَّهُ قَدْ حَدَثَ اتِّفَاقٌ بَيْنَ التَّلَامِيذِ
وَأَوَّلِيَاءِ الْأُمُورِ وَالْمُتَعَرِّضِينَ وَالنَّظَارِ وَكِبَارِ رِجَالِ التَّعْلِيمِ عَلَى أَنَّ
الزِّيَادَاتِ وَاللُّغَاتِ الْإِنْجِلِيزِيَّةَ وَالْفَرَنْسِيَّةَ وَالْأَلْمَانِيَّةَ هِيَ أَكْثَرُ
الْمَوَادِّ الَّتِي يَزِيدَادُ فِيهَا الْإِقْبَالُ .

أَمَّا بَحْثُ (المُنْيَا) ١٩٧٠ فَيُشِيرُ إِلَى أَنَّهُ لَمْ يَحْدُثْ اخْتِلَافٌ
مُحَظٌّ ، فَنُفِيَ الْمُرْخَلَةُ الْأَعْدَادِيَّةَ وَجَدَ أَنَّ مَادَّةَ الرِّيَاضِيَّاتِ حَظِيَّتُهَا
بِأَعْلَى نِسْبَةٍ بَيْنَ الْمَوَادِّ الدِّرَاسِيَّةِ الْآخَرَى ، أَدَّ وَصَلَتْ نِسْبَةُ
الَّذِينَ يَتَلَقَّوْنَ فِيهَا دُرُوسًا ٢٤٪ ، أَيْ مَا يَزِيدُ قَلِيلًا عَنْ ثُلثِ
مَجْمُوعِ التَّلَامِيذِ ، وَتَقْتَرِبُ بِمِثْلِ الثَّلَاثَةِ الْغَرِيبَةِ أَدَّ تَبْلُغُ نِسْبَتِهَا
٣٠٪ وَتَقِلُّ نِسْبَةُ اللُّغَةِ الْإِنْجِلِيزِيَّةِ عَنْ ذَلِكَ ، أَدَّ بَلَفَتْ ٢٦٪ .
أَمَّا مَوَادُّ الْعُلُومِ وَالْمَوَادِّ الْأَجْتِمَاعِيَّةُ فَقَدْ كَانَتْ نِسْبَتُهُمَا ضَعِيفَةً ،
أَدَّ وَصَلَتْ فِي الْأَوَّلَى ٣٪ وَالثَّانِيَةِ ٨٪ (١٥) مَرَّةً .

وَكَانَتْ النَتَائِجُ بِالنَّسَبَةِ لِلتَّعْلِيمِ الثَّانَوِيِّ مُتَقَارِبَةً وَمُشَابِهَةً .

وَلَمْ تَتَغَيَّرْ أَسْمَاءُ الْمَوَادِّ ذَاتِ الْإِقْبَالِ كَذَلِكَ فِي بَحْثِ الْمَرْكَزِ
الْعُمُومِيِّ لِلْبَحْثِ الْأَجْتِمَاعِيِّ (١٩٧٨) ، إِلَّا أَنَّ هُنَاكَ فَرْقًا وَاحِدًا
بَيْنَ الدِّرَاسَةِ الْآخِرَةِ وَبَيْنَ الدِّرَاسَاتِ السَّالِفَةِ وَهُوَ ارْتِفَاعُ نِسْبِ

النتائج ، ولعل ذلك يرجع الى كثرة المواد التى يحصل فيها التلميذ على دروس خاصة وهذا دليل على استمرار الظاهرة وتفاقمها (١٦) .

ومارق آخر بين دراسة المركز ودراسة المنيا هو تقدم مادة اللغة العربية على اللغة الانجليزية فى المرحلة الاعدادية .

أما فى الثمانيينات فقد زاد التغير بحيث لم تعد الدروس قاصرة على مواد دون أخرى ، بل شملت كل المواد فى كل شعبة من الشعب الثلاثة ، كما اظهرت ذلك نتائج البحث الذى قام به عبد الفتاح تركى (١٧) . سبع مواد فى شعبة العلوم هى بحسب ترتيب معدل اللجوء للدروس وهى : الرياضيات — اللغة الانجليزية — الطبيعة — اللغة الفرنسية — الكيمياء — اللغة العربية — التاريخ الطبيعى . أما اذا حاولنا ترتيب مواد شعبة الرياضيات بتقسى الطريقة ، فاننا نحصل على الترتيب الآتى : الرياضيات — اللغة الانجليزية — اللغة الفرنسية — الطبيعة — الكيمياء — اللغة العربية . أما مواد شعبة الآداب فهأتى ترتيبها كما يلى : اللغة الانجليزية — اللغة الفرنسية — اللغة العربية — الجغرافيا — الفلسفة — التاريخ .

ومع ذلك نجد من المفيد أن نلفت النظر الى ملاحظة جديدة بالاهتمام تتمثل فى احتلال المواد الرئيسية بكل شعبة مكان الصدارة فى الترتيب السابق . ومعنى ذلك أن اختيار التلميذ للشعبة التى يدرس بها لا يعبر عن استعدادة وقيله الى موادها ، اذ كيف يمكن أن يكون الأمر غير ذلك فى الوقت الذى يسجل معدل الاستعانة بالتدروس الخصوصية أعلى ارتفاع له فى المادة الرئيسية بكل شعبة ؟ فالاختيار للشعبة يتم على أساس من تطلع الأسر الى نوع التعليم العالى الذى يريدونه لابنائهم وليس على أساس من رغبة ابنائهم وقدراتهم الفعلية لمواصلة التعليم فى شعبة بعينها .

وملاحظة أخرى تفرض نفسها هنا أيضا تتمثل في عدم الانسجام في ترتيب المواد وفق أهمية الدروس الخصوصية فيها ، ف نجد على سبيل المثال في شعبة العلوم أن مادة كاللغة الفرنسية تسبق في الترتيب موادا أساسية في الشعبة كالكيمياء والتاريخ الطبيعي . وفي شعبة الرياضيات تسبق أيضا اللغة الفرنسية مادة الطبيعة . ودلالة هذا تكمن في أن الهدف النهائي من السعى وراء الدروس الخصوصية ومن متابعة الدراسة أصلا هو تأمين فرصة الحصول على أكبر كم ممكن من الدرجات يسمح بدخول الكلية التي يتطلع اليها الأهل ويرتبط بها المستقبل البراق في نظرهم (١٨) .

التكلفة :

في بحث (المنيا) ١٩٧٠ حسبت التكلفة الحقيقية للدروس الخصوصية فوجد أنها كانت كالتالي وفقا للقوة الشرائية للعملة المصرية في ذلك الوقت ، وفي هذه المنطقة (١٩) :

١ - التلميذ الذي يأخذ درسا في التعليم الاعدادي يكلف أسرته ٢٣ جنيها في السنة الدراسية .

٢ - التلميذ الذي يأخذ درسا في التعليم الثانوى يكلف أسرته ١٩٢٣ جنيها في السنة الدراسية .

٣ - التلميذ الذي يأخذ درسا بصرف النظر عن كونه في التعليم الاعدادي أو الثانوى هو ٢١١٢ جنيها في السنة الدراسية .

٤ - إذا قدرنا أن بكل أسرة ثلاثة تلاميذ يأخذون دروسا خاصة ، فإن تكلفتهم بالنسبة لهذه الأسرة تبلغ ٦٣٣٦ جنيها على الأقل في السنة الدراسية ، وهو مبلغ لم تكن كل الأسر في هذه الفترة تستطيع تحمله .

٥ - متوسط أجر المدرس في التعليم الأعدادى في الساعة
في الدروس الخاصة ٢١٣ قرشا وفي الثانوى ٣٧٣ قرشا .
والمتوسط العام ٢٩٣ قرشا .

وزادت التكلفة بعد ذلك ، ففى بحث المركز القومى (١٩٧٨)
أظهرت النتائج أن هناك تفاوتاً فى نسب الاتفاق الشهري على
الدروس بين القاهرة الكبرى والأقاليم ، فبينما كانت أعلى نسبة
للاتفاق الشهري عليها تقل عن عشرة جنيهات شهريا فى الأقاليم
(١٢٠ جنيها فى السنة) نجد أن أعلى نسبة اتفاق فى القاهرة
تزيد عن ٥٠ جنيها فى الشهر (٦٠٠ جنيها فى السنة) . ولعل
تفسير هذا التفاوت راجع الى أن غالبية الدروس الخصوصية
منتشرة فى المرحلة الابتدائية فى الأقاليم ، على حين أنها مركزة فى
المرحلة الثانوية بالقاهرة ، وهذا يدل على تفاوت أجر مدرس
الثانوى عن زميله مدرس الابتدائى ، بالإضافة الى ارتفاع
أجر المدرس الخاص فى القاهرة عنه فى الأقاليم ، كذلك حصول
ابن القاهرة على دروس خصوصية فى أكثر من مادة دراسية
لضمان الوصول الى أعلى نسبة من المجموع الكلى للدرجات فى
الشهادة الثانوية . ومع ذلك فإن كلا من أفراد العينتين كانوا
يشعرون بأن نفقات هذه الدروس تفوق طاقة أحتمالهم
المادية (٢٠) .

وفى بحث دياب ، وجد أن متوسط ما كانت تتحمله أسر
الطلاب فى الاتفاق على دروس ابنائهم فى الثانوية العامة سنة
١٩٨٣ وصل الى ٩٣ جنيها فى السنة بالنسبة للبنين و ١٢٠ جنيها
فى السنة بالنسبة للبنات مع التذكير بأن هذا البحث أجرى فى
المنصورة . وقد نسر ارتفاع تكلفة البنات عن البنين بما يلى :

— تقاليد الأسرة المصرية لا تسمح غالباً بخروج الفتاة
كثيراً من المنزل للانضمام الى دروس خصوصية جماعية وبالتالي

تتحمل بعض الأسر نفقات إضافية لكي تحصل بناتها على دروس فردية .

— نتيجة لأن الاناث أكثر قلها وتوترا إزاء الإمتحانات من البنين ، فانهم يحاولون الحصول على دروس في مواد أكثر ولدة أطول .

وعلى سبيل المثال ، فان من بين الطالبات اللاتي حصلن على دروس في جميع المواد تكلفت هذه الدروس ٨٦ جنيها سنويا وكانت موزعة كالآتي :

اللغة العربية (شهرين بمبلغ ٣٠ جنيها) ، اللغة الانجليزية (١١ شهرا بمبلغ ٧٠ جنيها) اللغة الفرنسية (شهرين بمبلغ ٣٠ جنيها) ، الرياضيات (١٠ شهور بمبلغ ١٠٠ جنيها) ، الفيزياء (١٠ أشهر بمبلغ ٦٦ جنيها) ، الكيمياء (٦ شهور بمبلغ ٩٠ جنيها) والاحياء (١١ شهرا بمبلغ ١٠٠) (٢١) جنيه) .

علاقة الدروس بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة :

يشير بحث (النيا ١٩٧٠) الى أن نسبة من كانوا يأخذون دروسا أو مجموعات من دخل الفرد في أسرهم أربعة جنيهات فأقل شهريا بلغت ٤٧٪ ، وأن هذه النسبة قد ارتفعت الى نحو ٥٤٪ فبين دخل أسرهم يزيد على أربعة جنيهات شهريا (ص ٦٧) .

أما بحث المركز القومي ١٩٧٨ فقد بين أن من كان دخلهم الشهري أقل من ٣٠ جنيها كانت نسبتهم ٦٥٪ أما من كان دخلهم من ٣٠ الى أقل من ٦٠ جنيها فقد بلغت نسبتهم ٦٨,٣٪ ومن كان دخلهم أكثر من ٨٠ جنيها وصلت نسبتهم الى ٨٠,٢٪ مما يشير الى انتشار القاهرة أكثر بين ذوي الدخل المرتفعة

وقد أظهرت نتيجة نفس البحث من حيث المتغير التعليمي لكل من الوالدين ، أن النسب المرتفعة لمن يعطون دروساً خصوصية تقع بين المتعلمين عموماً أكثر من الأميين ، وكانت النسبة تتجه بصفة عامة الى الزيادة مع ارتفاع المستوى التعليمي .

وبالمقارنة بين متغير المهنة والانفاق على الدروس الخصوصية ، تبين أن أكثر الفئات انفاقاً على هذه الدروس سواء في القاهرة أو في الأقاليم ، هم أصحاب الوظائف الفنية العليا « التكنوقراط » ولهذا دلالة ، فهذه الفئة هي التي تستحوذ على الأماكن الجساسة في جهاز الدولة وبالتالي فهي حريصة على أن توفر لابنائها أسباب الوصول الى هذه الأماكن . أما الفئة التالية في حجم الانفاق فقد كانت فئة الإداريين في القاهرة ، وفئة أصحاب الأعمال الحرة بالأقاليم وفيها يتعلق بأقل الفئات انفاقاً على الدروس فقد كان على رأس هذه الفئة عمال الزراعة بالقاهرة يليها عمال الخدمات أما في الأقاليم ، فكان على رأسها الإداريون يليهم عمال الخدمات (٢٢) .

كذلك أكدت دراسة (دياب - ١٩٨٣) نفس الحقيقة وهي أنه كلما ازداد المستوى الثقافي للوالدين كلما تمكن أبنائهم من الحصول على درجات عالية تؤهلهم لدخول الكليات والمدارس التي تحصل على مجاميع عالية ، وبالتالي فالنظام التربوي يكافئ الأفراد الذين يفتنون الى أسر ذات مستوى اقتصادي وتعليمي مرتفع أكثر من غيرهم ، ومن ثم لا يتحقق مبدأ تكافؤ الفرص لأن المستوى الاقتصادي أو الثقافي لأسر هؤلاء الطلاب ليس ثمرة من ثمار جهدهم بقدر ما هو ثمرة لمولدهم وثرأء أسلافهم أو فقرهم . ولقد أكدت على ذلك العديد من الدراسات :

— في ألمانيا الديمقراطية وجد أنه كلما ارتفع مستوى تعليم

الأسرة زادت رغبتهم لجعل أبنائهم يواصلون تعليمهم وزيادة طموحهم .

فى الكرون يمثل المزارعون ٨٦٥٪ من مجموع السكان ولكن ليس لهم الا ٦٨٦٪ من مجموع التلاميذ بالمرحلة الثانوية (٣٢) .

العوامل المؤدية الى انتشار الدروس الخصوصية :

تشير دراسة المجلس القومى للتعليم الى عدد من الظروف والعوامل التى يمكن اعتبارها مسئولة مسئولية واضحة عن تفاقم هذه الظاهرة ، وهى فى ذلك تتفق مع كل الدراسات والبحوث التى اثرتنا اليها ، وفى يقيننا أن هذه الظروف اذا كانت من حيث الشكل يمكن أن تنتمى الى « بنية التعليم فى مصر ، الا ان التأمل الدقيق فيها يؤكد أنها « افرازات » النظام الاجتماعى القائم اما هذه الأسباب والعوامل فهى :

١ - النظام التعليمى : فنظامنا التعليمى ذاته كان على رأس الاسباب التى شجعت على خلق حاجة كثير من التلاميذ الى دروس خصوصية ، لانه اذا كان بعض التلاميذ فى الماضى يلجئون الى الدرس الخاص لضمان النجاح فى الامتحان ، فان النجاح وحده - وبخاصة فى الشهادات العامة - لم يعد الغاية المرجوة ، وكثير من الطلاب يستطيعون تحقيقه دون ما حاجة الى الدرس الخصوصى ، وانما يلجئون الى هذا الدرس لتحقيق مجموع درجات يضمن لهم الالتحاق بالمرحلة الاعلى ، او بنوع معين من هذه المرحلة الاعلى ، فالمجموع الاكبر فى الشهادة الابتدائية يضمن الالتحاق بالمدارس الاعدادية الرسمية ، وهو فى الشهادة الاعدادية يضمن الالتحاق بالثانوى العلمى الرسمى ، والظاهرة أكثر وضوحا فى شهادة الثانوية العامة ، فقد بلغ

التنافس في الحصول على المجموع الأكبر مداه ، لضمان الالتحاق بالجامعة أولا ، وبكلية بعينها من الكليات المرموقة .

وطالما استمر سبباق مجموع الدرجات قائما في نظامنا التعليمي باعتباره المعيار الوحيد للمفاضلة بين الطلاب في الالتحاق بنوعيات تعليمية معينة ، وطالما ظلت جماهير الشعب تفريها نوعيات تعليمية مرموقة لارضاء تطلعات اجتماعية - فستظل سوق الدروس الخصوصية رائجة ، وسيظل أولياء أمور التلاميذ هم الذين يطاردون خيرة المعلمين ليعينوا أبناءهم على ان الحصول على أكبر ما يمكن أن يحصلوا عليه من مجموع (٢٤) .

ويمكن أن يلحق بهذا العامل ، نظم الامتحانات الحالية ، واتجاهها الى قياس القدرة على الاستظهار والتحصيل في معظم الأحوال - الأمر الذي يشجع على الالتجاء الى الدروس الخصوصية ، لان بعض المعلمين قد اكتسبوا - بحكم الخبرة الطويلة بهذا الضرب من الامتحانات وخبرة عالية في التدريب على حل الاسئلة ، وعلى التنبؤ بمواقع السؤال .

٢ - الظروف التعليمية في المدارس : فالظروف التي تعيشها مدارسنا في الوقت الحاضر من ناحية : كقصور في المباني المدرسية ، والنقص في المرافق والتجهيزات والمعامل ، وتعدد الفترات ، وكثافات الفصول ، وقصر العام الدراسي ، والعجز في المعلمين ، علاوة على أن نسبة كبيرة من الخريجين يعينون في وظائف التدريس بدون تاهيل تربوي ، وبدون رغبة صابقة في المهنة - كل هذه الظروف تؤدي الى أن العملية التعليمية لا تأخذ طريقها المفروض ، والى أن المقررات الدراسية لا تستوعب الاستيعاب الكافي في حجرة الدراسة ، ومن ثم تزداد حاجة الطلاب الى المعونة الخارجية فيلجئون الى هذه الدروس (٢٥) .

٣ - أوضاع المعلمين : ان العلم المصري المؤهل تأهيلا تربويا ، مشهود له بالجد والمثابرة اذا أتيجت له ظروف العمل المناسبة ، واذا توفر له الاستقرار النفسى والاجتماعى ، والدليل على ذلك انتاجه الخصب ، وسمعته الطيبة فى البلاد العربية انى يعمل فيها .

وفى مصر ، كان لابد أن تؤثر الظروف التعليمية التى ذكرناها والظروف الاقتصادية والاجتماعية للمعلمين انفسهم - على عملهم وجهدهم فى العملية التعليمية ذاتها ، بما يفتح الباب لحاجة بعض التلاميذ الى تعويض ما فاتهم عن طريق الدروس الخصوصية . كذلك فان الظروف المعيشية التى جعلت العلاقة مفقودة بين الجهد المبذول والأجر المعطى فضلا عن التضخم المستمر وكذلك استئثار العديد من القيم الهابطة فى المجتمع نتيجة للخلل فى نظامه الاقتصادى والاجتماعى ... كل ذلك جعل المدرس يسمى بنفسه الى الدروس ويقل جهده بشكل واضح فى عمله الرئيسى !!

آثارها :

لاشك أن الدروس الخصوصية تؤثر فى احترام التلاميذ للنظام المدرسى وفى تفهيمهم عن المدرسة . وهكذا يتضح لنا أنه فى الوقت الذى تسهم فيه الدروس الخصوصية فى تحسين نتيجة المدرسة كما يدعى البعض ، تعود بالضرر عليها من حيث مواظبة التلاميذ على الحضور واحترام النظام فى الفصل / وهذا يوجه نظرنا الى أنه اذا تحسنت الدراسة فى مدارسنا وشعر التلاميذ بأهميتها بالنسبة لهم وبأن نجاحهم آت لا ريب اذا واطبوا على الحضور وانادوا من المدرسة الجيدة ، فان هذا من شأنه أن يسهم فى علاج هذه الظاهرة .

هذا فضلا عن أن الدروس لها مضارها على شخصية التلميذ،
مثل تعويده الاعتماد على الغير وتشجيعه على الكيل والاهمال
في بعض الاحوال فضلا عن ارهاقه وضعف صحته وتحويله الى
عادة غير مرغوب فيها الا وهي الاعتماد على الدروس نفسها في
التعليم وكلها امور يعترف بها المدرس كما يعترف بها ولي الأمر

أما الأثر السيء للدروس للمدرس ، فيتمثل - حسب
اجابته في بعض الاستفتاءات - في ارهاقه والخط من كرامته
واهماله في عمله المدرسي وانشغاله عن أسرته وعن نفسه وتحمله
مسئولية التلميذ نيابة عن ولي الأمر بدلا من أن يكون ذلك مسؤولية
مشتركة بينهما ، هذا بالإضافة الى قيام التنافس والاجتكاك بين
المدرسين ونشوء جو من العلاقات الانسانية غير المرغوب فيها
وهو عامل يسئ الى المعلمين والتعليم ويضر بصحة التلاميذ
النفسية (٢٦) .

واذا كان الهدف الواضح المعلن للدروس الخصوصية ، هو
الحصول على النجاح أولا ثم أكبر مجموع ممكن ، فان بعض
الدراسات قد أثبتت أنها لا تؤدي الى ذلك مع الأسف الشديد
رغم كل ما يبذل وينفق فيها ، ففي دراسة (تركي) وجد أن
الذين كانوا لا يأخذون دروسا خصوصية قد حصل منهم على
ما يساوي تقدير (امتياز) ٤٤٪ من مجموع العينة بينما كانت
هذه النسبة ٢٧٪ بالنسبة لمن تعاطوها . وفي مستوى جيد جدا
كانت نسبة من لم يتعاطوها ٢٠٪ أما الآخرون فهي ٤٤٪
وفي مستوى جيد ، كانت الفئة الاولى ٣٤٪ والثانية ٣١٪ .
ومقبول كانت على التوالي ٢٦٪ و ٢٨٪ أما الذين رسبوا
فمنسبتهم في فريق من يأخذون يقترب من ضعف عدد من رسبوا
في الفريق الآخر (٢٧) .

وإذا كانت نتيجة الثانوية العامة تأتي في العينة ككل لصالح من لا يأخذون دروسا خصوصية فان تلك الحقيقة تصدق أيضا داخل كل شعبة من شعب الثانوية العامة الثلاث . وقد أثبتت نتائج البحث تفوقا واضحا للتلاميذ الذين اعتمدوا على أنفسهم في شعبة الآداب بالذات عن الشعبين الآخرين ، العلوم ، والرياضيات !

وفي نهاية هذا الجزء لا نستطيع أن نقدم مقترحات خاصة بالمشكلة تكفل حلها والقضاء عليها ؛ ذلك أنها — كما قدمنا — محصلة أوضاع اجتماعية واقتصادية وثقافية وسياسية في المجتمع الكبير ، ومحصلة الأوضاع التعليمية في مقوماتها وعناصرها الرئيسية من مبان مدرسية وجدول مدرسي وكتب دراسية ومعلم وامتحانات ... الخ ، وبالتالي فان مواجهتها لا يمكن أن تكون مواجهة خاصة ، وانما لابد أن تكون مواجهة كلية شاملة .

هوامش الفصل العاشر

(١) المجلس القومية المتخصصة : تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ، القاهرة ، الدورة الثالثة (أكتوبر - يوليو ١٩٧٥ - ١٩٧٦) ، ص ١٦٦

(٢) محمد خليفة بركات وآخرون : بحث الدروس الخصوصية ، وزارة التربية والتعليم ، القاهرة ، ١٩٦١ ص ٩

(٣) المرجع السابق . ص ٤٤

(٤) تقرير المجلس القومى للتعليم ، الدورة الثالثة ، ص ١٦٧

(٥) عبد الفتاح تركى : المدرسة الموازية ، الاسكندرية ، دار المطبوعات الجديدة ، ١٩٨٣ ، التقديم .

(٦) ابراهيم محمد الشافعى وآخرون : الدروس الخاصة والمجموعات الدراسية ، المتيا ، كلية المعلمين ، ١٩٧٠ ، ص ١١

(٧) الدروس الخصوصية ، ص ٣٩

(٨) المرجع السابق ص ١٣٧

(٩) المرجع السابق . ص ١٢٨

(١٠) الدروس الخاصة والمجموعات الدراسية ، ص ٣٩

(١١) المرجع السابق . ص ٤٢

(١٤) المجلة الاجتماعية القومية ، القاهرة ، العدد (١) يناير ١٩٨٠ ، ص ٧٩

(١٣) اسماعيل محمد نياي : ظاهرة الدروس الخصوصية كاحد مصوقات التحول الديمقراطى للتعليم فى مصر ، فى (الكتاب السنوى فى التربية وعلم

النفسي) ، المجلد العاشر ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، تحت
الطبع .

- (١٤) الدروس الخصوصية والمجموعات الدراسية ، ص ٤٩
- (١٥) المرجع السابق . ص ٥٩
- (١٦) المجلة الاجتماعية ، ص ٢٧
- (١٧) عبد الفتاح تركي ، ص ٢٦
- (١٨) المرجع السابق . ص ٢٨
- (١٩) الدروس الخصوصية والمجموعات الدراسية ، ص ٩٥
- (٢٠) المجلة الاجتماعية ، ص ٧٩ .
- (٢١) ظاهرة الدروس الخصوصية ، مرجع سابق .
- (٢٢) المجلة الاجتماعية ، ص ٨٤
- (٢٣) ظاهرة الدروس الخصوصية .
- (٢٤) تقرير المجلس القومي للتعليم ، الدورة الثالثة ، ص ١٦٨
- (٢٥) المرجع السابق . ص ١٦٩
- (٢٦) محمد خليفة بركات وآخرون : بحث الدروس الخصوصية ، ص ١٤٤
- (٢٧) المدرسة الموازية ، ص ٣١ ، ٣٢

الفصل الحادى عشر

ادارة التعليم وتصلب الشرايين !

الاصول الاجتماعية لبيروقراطية الادارة التعليمية فى مصر :

تقبلور مشكلات التخلف التى تعانى منها عديد من دول العالم فى انخفاض مستويات الرفاهية الاقتصادية والاجتماعية وسيادة انهيار من السلوك الاقتصادى والاجتماعى غير محابية للتقدم والتطور وتصاب حالات التخلف الاجتماعى والاقتصادى درجات متباينة من العجز عن اكتشاف الموارد القومية واستخدامها بطرق فعالة ، كما تتصف الأنشطة الاقتصادية الانتاجية بالاسراف فى استخدام الطاقات المتاحة وبالتالى قصور الناتج النهائى وتخلف قيمته (١) .

وعلى الرغم من تزايد الوعى بأهمية توفر الموارد البشرية بدرجة لا تقل أهمية عن الموارد الطبيعية الا أن تجارب العديد من الدول التى مارست تجربة النمو أوضحت أنه حتى مع هذا الوعى، الا أن مجرد توفر هذه الموارد بنوعيتها ليس هو العامل الحاسم فى تحقيق الاهداف الاجتماعية ، بل ان الاستخدام الصحيح والاستثمار العلمى لها هو فى الأساس العامل الحائز فى تقرير مصير جهود الانماء القومى .

وبتوالى تجارب الدول فى مجالات الانماء بدأت الحقيقة اترئيسية فى الوضوح وهى ان العامل الحاسم المحدد لفعالية

جهود الإنماء وانجازاتها هو التنظيم الإدارى القائم على تخطيط وإدارة الموارد القومية والفلسفة الإدارية التى يتم على أساسها اتخاذ قرارات الإنماء الأساسية (٢) .

ولقد استقبلت البلدان النامية — ومن بينها البلدان العربية — العصور الحديثة بفرحة إدارية مشحونة بالتخلف . وعلى الرغم من كل الجهود التى بذلتها هذه البلدان فى معركتها ضد التخلف من أجل تطوير إدارتها ، فإنه يصعب القول أنها استطاعت أن تنفض عن نفسها غبار ماورثته أو أنها أصبحت ذات إدارات عصرية ، ويصدق هذا الحكم بوجه خاص على الإدارة العامة بفروعها المختلفة ومنها إدارة التعليم . ولقد فطن التقرير الذى وضعته « اللجنة الدولية لتطوير التعليم » المنبثقة من اليونسكو سنة ١٩٧٢/٧١ بعنوان « تعلم لتكون » الى أهمية عامل الإدارة التعليمية ، لكنه بدلا من أن ينظر إليها كمعلم أساسى من معالم الاستراتيجية المقترحة ، اكتفى بمعالجتها فى باب الوسائل والأدوات اللازمة لتنفيذها . وقد تكون هذه المعالجة مقبولة لو أن التقرير يخاطب الدول المتقدمة وحدها ، وذلك بحكم ما قطعته هذه الدول مقدما فى مضمار التنمية الإدارية ، وبحكم ما صارت تملكه نتيجة لذلك من أساس إدارى عصى يمكنها حاليا من مواصلة دفع مؤسساتها التربوية نحو مزيد من التطوير والتجديد . لكن الوضع يختلف كثيرا عن ذلك فى جملة الدول النامية (٣) .

ومن أجل هذا كان من الضرورى لكل من يتصدى فى هذه البلدان لوضع أو اختيار استراتيجية لتطوير النظم التربوية ، أو غيرها من النظم أن يذهب أبعد وأعمق مما ذهبت اليه اللجنة الدولية لتطوير التربية فيعالج الإدارة كعنصر هام للاستراتيجية

المطلوبة ، لا كمجرد عامل ثانوى يأتى بعد تصميمها من باب الوسيلة أو الأداة أو التكتيك فى التنفيذ .

ومنذ أن نشأ نظام التعليم الحديث على النمط الغربى فى مصر كانت المقابلة بينه وبين نظام التعليم الشعبى القائم غير متكافئة ، فقد كان هذا التعليم على النمط الغربى هو الطرف الأقوى ، ولقد ظهرت قوة هذا التعليم فى إدارته المركزية وأهدافه المحددة وميزانياته الرسمية ، ولهذا سيطر على المساحة التعليمية كلها وأصبحت خصائصه فى المقعدة ، فالفرعة المركزية تظسور وتقوى ، والاتجاه البروقراطى يشمد ويسوء ، ومستوياته المتفنة الموحدة تلتزم بها جميع البيئات ، وبذلك قامت سلطة الدولة مكان المبادرات الشعبية ، ونظمت الميزانيات الرسمية بدلا من التبرعات والهبات ، وحلت النظم الموحدة مكان ما كان يمكن أن يكون من تنوع فى التعليم ، واشتدت الرقابة من السلطات النوقية بدلا من إتاحة الفرصة لمشاركة أوسع من جانب الأهالى، وأصبحت القرارات وضعها من مسئولية هذه السلطات بدلا من أن تكون شركة بينها وبين المنتفعين من التعليم من كبار وصغار . وبهذا كله غلب التعليم على النمط الغربى الحديث قام على مفاهيم قلت من المفاهيم التى كان يقوم عليها التعليم الشعبى ، وكانت هذه المفاهيم فى جبلتها لا تشجع نمو المفاهيم الديمقراطية فى الإدارة والتنظيم (٤) .

وعلى اثر هذه المقابلة غير المتكافئة بين النظامين ، انتقل مركز التغيير وسلطة التغيير أيضا من « الشعب » الى الحكومة، فلقد تجمعت للدولة وللحكومة جميع السلطات من تشريع وتنفيذ وتقرير ومتابعة وتقويم . وظهرت العواصم والحقن مراكز قوية بجانب المناطق الريفية ، وترتبت على ذلك نتائج هامة فى تطور الإدارة التعليمية وبالنسبة لمشكلتها : أولها ، أن التعليم بسلطة

الإدارة المركزية اكتسب صفته الرسمية « الأميرية » التي جعلته شكليا بعيدا عن مطالب الناس وحاجاتهم المتغيرة والمتطورة وثانيها ، أن الريف هو القطاع الأكبر مساحة وسكانا ، كان يقف من المدينة موقف المستقبل ، فهو عاجز عن المبادرة ، وعن تغيير نفسه وعن التجديد ، ذلك أنه لا يملك إدارة نفسه ، فادارته من سلطات خارجة عنه وعن مشاكله ومطالبه . وثالثها ، أن الإدارة المركزية بهذه المعاني قد خلقت نوعا من عدم التكافؤ في الفرص أمام سكان الريف والمناطق النائية بصفة عامة ، سواء بالنسبة لاستيعاب المدارس لأبناء هذه المناطق ، أو بالنسبة لمشاركة أهالي هذه المناطق في شئون التعليم أو بالنسبة لنصيب التعليم من الأموال المخصصة له بصفة عامة أو بالنسبة لتكيف المناهج للظروف البيئية لتكون متصلة ومعبرة عن حاجاتها ومؤثرة في عمليات التغيير والتطوير . ومعنى هذا كله أن التغيير كان يأتي من المدينة إلى الريف فيكون صورا متكررة على الرغم من اختلاف الظروف ودرجة التطور (هـ) .

ولقد كان من المفروض في انشاء المناطق التعليمية أن تكون هي السلطة المشرقة على سير التعليم بالمدارس لأنها أكثر اتصالا بها وبالبيئة المحلية التي تباشر فيها مهمتها ، وبذلك تكون تلك السلطة أقدر على تعرف ظروف كل مدرسة وحاجتها الخاصة ، وإمدادها بالمعونة اللازمة لتوجيه التعليم فيها التوجيه الملائم لتلك الظروف والحاجات ، وقصد بهذه الإدارات أيضا ، خلق جو من الابتكار والتجريب والاعتماد على النفس والاستقلال في الرأي بين رجال التعليم مما يساعد على تكوين الشخصيات وإبراز الكفايات فضلا عن سرعة انجاز الأعمال ، وهذا كله يقتضي أن تقتصر مهمة الإدارة المركزية في القاهرة على دراسة المسائل العامة ، ورسم السياسة التي يسير عليها التعليم ، ووضع القوانين والنظم

والخطط والمناهج لفروعه المختلفة مع مراعاة المرونة الواجبة ،
في كل ذلك ، ولن تتحمل الإدارات الإقليمية المسؤولية الكاملة في
الإشراف على تنفيذ تلك القوانين والنظم والخطط والمناهج ، وعلى
سير التعليم بالمدارس والمحافظة على المستوى المطلوب له .

لكن الذي حدث أنه ترك للمراقبات والإدارات العامة
بديوان الوزارة كثير من الاختصاصات التنفيذية التي كانت لها
قبل إنشاء المناطق وجعل بعض تلك الاختصاصات غامضا بحيث
يمكن أن يتسع حتى يشمل صميم اختصاص مراقبي المناطق .
وقد أدى هذا إلى تضارب الاختصاصات، وتكرار العمل وشعور
الموظفين والإداريين بأن مرجع الأمور هو في الحقيقة في يد
الإدارة المركزية ، مما أضعف سلطة المناطق وانتهى الأمر إلى
تخطيها فيها يدخل صراحة في اختصاصاتها (٦) .

كذلك من الملاحظ أن عمليات إعادة التنظيم وإنشاء إدارات
جديدة أو إلغاء إدارات كانت قائمة ، أو دمج مجموعة من
الإدارات مع بعضها ثم العودة إلى فصل أحدهما عن الآخر
وهكذا كانت تعاني من مشكلة أساسية أسهمت لدرجة كبيرة في
الحد من فاعلية إعادة التنظيمية ، ألا وهي مشكلة التناقض بين
متطلبات التنظيم الصحيح من ناحية وبين أهداف وإمكانات
الأفراد من ناحية أخرى . فنحن نلاحظ أن كل تنظيم جديد يقوم
على نفس مجهود واكتاف أصحاب التنظيم القديم ، بل أننا نرى
أن مديرا أو مراقبا في ظل تنظيم قديم يصبح هو نفسه أداة
التنظيم الجديد (٧) . ومن هنا كان فشل كل تنظيم جديد في تحقيق
الهدف الأساسي منه ، وتصبح هذه الأهداف مجرد أهداف على
الورق فقط ، لذلك قد يكون من السهل عمل تقسيمات جديدة
وتنظيمات براءة ، ولكن ليس بنفس السهولة يمكن أحداث
التغيير في المفاهيم والسلوكيات والقيم الإدارية لأن هذه تتعلق

بالبنية الأساسية للمجتمع ، وهو ما لا يمكن تغييره إلا بعمل ثوري حقيقي .

أما من حيث الفلسفة والمفاهيم والوظائف ، فما زالت إدارة التعليم في مصر جملة ، واقعة تحت تأثير تصور أنها فوق « العمل » (للفنى) و « العمالة » (العاملين في التعليم) والناس ، وأنها مرادفة لتوكيد السلطة والهيمنة والسيطرة واللاملاء . وما زال التركيز في العمل الإداري على « الفوضى الميكانيكية » (المتعلقة بخرق القواعد واللوائح وبأعمال السكرتارية وليس بطل المسألة ..) أكثر من « النواحي الإنسانية » (يفتقر الأفراد ومراعاة قدرتهم وقيمتهم والاهتمام بالعلاقات فيما بينهم ...) وعلى « الجزئيات » أكثر من « الكليات » وعلى « التفسير » و « الإجراء » أو « التدوير » أكثر من « التجديد » و « الابتكار » و « التطوير » . ومع التسليم بكل ما قيل وجري تحت اسم « الإدارة الديمقراطية » و « المشاركة » و « القيادة الجماعية » و « الحرية » و « المبادرة الفردية » فالشعارات مازالت مبهمة والطريق أمام تحقيقها مازال طويلا (٨) .

وفي كل الأحوال بقي الحاضر بمشكلاته الآنية ، الشغل انشغال للإدارة ، أما المستقبل والنظرة على المدى الطويل لديه ، والتحرك نحوه وفق خطوات محسوبة ، فيكاد لا يكون لها مكان في السلوك الإداري ، وحتى عندما اتجهت إدارات التعليم إلى الأخذ بالتخطيط ك تقنية للتحرك المصوب نحو المستقبل ، بقي ذلك في زاوية منزوية ، وجاءت الخطط التعليمية في معظم الأحوال مبدأ للماضي والحاضر وتجميعا لميزانيات أعوام متتالية ، بدلا من أن تكون صنع مستقبل طويل بالفعل .

وأما من حيث الطرائق والأساليب والأدوات الإدارية ، فما زالت ترجع — في معظمها — إلى « عصر ما قبل التعليم

والتكنولوجيا « وعصر « ما قبل التعليم القياسي أو الكبير »
بخليل ما نراه سائداً من أساليب تطبيقية في وضع الميزانية والإنفاق
والمعاملات المالية ، ومن وسائل في جمع المعلومات الثبوتية
والإدارية وحفظها واسترجاعها واستخدامها ، ومن طرق في
الاتصال و «المراجعة» ومن تقنيات في تنفيذ المشروعات والإشراف
عليها وتقديم العمل وحساب العائد ، وأخطر من هذا كله كيفية
اتخاذ القرارات وتطبيق مبدأ المشاركة . وحتى الوسائل
والأساليب الجديدة التي استحدثت مثل التخطيط والبحث تاهت
وسط القديم وبدأت مسخرة لخدمته وفقدت بذلك قدرتها على
التجديد .

وأما من حيث الكفاية البشرية - وهي أثن وأهم أداة في
العملية الإدارية والتعليمية ، فالملاحظ أن ازدياد حجم التعليم قد
صاحبه نمو في الطاقة العاملة في قطاع الإدارة التعليمية ، غير
أن هذا النمو جاء مشوياً بثلاث نقائص حالت بينه وبين أن يكون
عاملاً إيجابياً في الكفاية الإدارية وبالتالي في الكفاية التعليمية .
وهذه النقائص هي :

(١) اتجاه هذا النمو إلى الناحية الكمية مما أدى إلى تضخم
أعداد الموظفين « الإداريين » وإلى الإخلال بنسبتهم في هيكل
العمالة التعليمية وبالتالي إلى ارتفاع تكاليف العمل الإداري
داخل ميزانيات التعليم .

(ب) تحويل أعداد لا يستهان بها من المعلمين غير المؤهلين
أو الفاضلين إلى وظائف إدارية تحت وهم أن من لا يصلح للتعليم ،
لا يصلح للإدارة .

(ج) عدم الاعتراف بالإدارة مهنة لا يجوز الاستغفال بها
إلا بعد أعداد أو تدريب كاف (٩) .

وأخيراً فقد ترسبت في الإدارة التعليمية بعض القيم غير المرغوب فيها ، مثل « التآني » أو البطء في الحركة والتسلط. والمنافسة البغيضة وإيثار العافية والتهرب من المسؤولية والمحسوبية والالتزام بالقديم ، وكلها قيم لا تتعوق نمو العمل الإداري فحسب ، بل تتعارض كذلك مع وجوب كون التعليم بيئة منتجة ونموذجاً في العلاقات الإنسانية .

نحو إدارة علمية :

نستطيع أن نقرر ابتداءً ، أن أكثر ما تحتاجه الدول النامية على اختلاف مستوياتها وظروفها هو التفهم الصحيح لمبادئ وأساليب الإدارة العلمية والتطبيق الرشيد لها لتنظيم العائد من الأنشطة الاجتماعية في كافة المرافق والمؤسسات بها .

ويقوم هذا الاقتناع على أساس تحليل الطبيعة العلمية للإدارة العصرية باعتبارها أداة حركية لحدوث التغيير في المجتمع وتوجيه حركات التطوير وتحديد مساراتها ، ومن ثم فإن للإدارة العصرية قدرة ذاتية على كسر الجمود وتحريك الأوضاع التقليدية. وقيادة جهود الإنماء والتقدم وضبط مراحلها بحيث تتوافق الانجازات مع التطلعات ، ويواكب النشاط في كل المؤسسات والمنظمات معطيات التقدم والتطور باستمرار (١٠) .

وفي ضوء ذلك ، فإننا لابد أن نضع موضع التنفيذ تلك الآراء التي توصلت لها بعض الأبحاث والدراسات ، ومثال ذلك :

— تأصيل عمليات التخطيط بدءاً من المستويات العليا لإدارة التعليم على المستوى المركزي وانتهاء إلى الوحدة الأساسية في التعليم وهي المدرسة والتخطيط العلمي يحدد الأهداف ويرسم السياسات كما يشمل التنبؤ ويضع الموازنات .

— كما تعنى علمية الإدارة ، تاصيل عمليات التنظيم والتنسيق للجهود البشرية والامكانيات المادية المتاحة والتي يمكن اتاحتها لتحقيق السياسة المستهدفة بأدنى تكلفة وأقل جهد وأقصر وقت ممكن ، وذلك من خلال تحديد معدلات أداء لكل وظيفة تتحدد على ضوءها الأعداد اللازمة لقيام بالواجبات والمهام في اطار اختصاصات ومسؤوليات تعادلها سلطات متكافئة تعمل في اطار شبكة من قنوات الاتصال واضحة المعالم والخطوط . وقد يتطلب ذلك إعادة التوصيف الحالي لكل وظيفة في سلم التعليم ، السلم الإداري والفني على السواء ، مع ترتيبها لمنع التداخل والتكرار لبناء هيكل تنظيمي منسق مترابط .

— كذلك فان علمية الإدارة تعنى المتابعة العلمية القائمة على أساس تحديد ما ينبغى القيام به لبلوغ أهداف معينة في زمن معين ، وتتطلب هذه العملية برمجة الخطط الموضوعية ، ورصد ما يتم انجازه منها في فترات محددة توطئة لتقويمها . وتتنوع وسائل المتابعة لمكونات العملية التعليمية ، فالزيارات المخططة الهادفة ، واستخدام البطاقات ، والاجتماعات المنظمة المحدودة أو الموسعة ، والتقارير وغيرها ، تعد من أدوات المتابعة وما هو متاح منها الآن في حاجة الى تطوير (١١) .

— تاصيل عنصر الديمقراطية في إدارة التعليم على كفاءة المستويات :

* فعلى المستوى المركزي ، تتأصل الإدارة الديمقراطية من خلال اشتراك القيادات التعليمية بالوزارة ونقابات المهن المختلفة وفي مقديتها نقابة المعلمين والخبراء والمتخصصين من رجال التربية والفكر في الجامعات وغيرها ، والمجالس الفنية المتخصصة كالمجلس القومى

للتعليم ، ولجنة التعليم بمجلس الشعب ، وممثلى قطاعات الانتاج والخدمات والآباء والصحافة .

✽ وعلى المستوى المحلى ، تتأصل الادارة الديمقراطية من خلال اسهام النوعيات السابقة فى اطار الامكانيات البشرية المتاحة للحكم المحلى بمجالسه ومؤسساته (١٢) .

✽ وعلى مستوى المدرسة ، تعمق الديمقراطية من خلال اشتراك الآباء وقيادات المجتمع المحلى والطلاب انفسهم ، وكذلك الخبراء فى مواقع العمل المختلفة فى بعض المسائل التعليمية .

— والادارة العلمية تكون تعبيرا عن التعاون الصادق بين أجهزة وزارة التربية والتعليم وغيرها من الوزارات والمؤسسات المعنية بالتنمية ، ويعنى هذا التعاون :

✽ مزيدا من اشتراك وزارات وأجهزة الانتاج والخدمات والجامعات فى تخطيط السياسات التعليمية ، ومحتوى التعليم ، وتحديد مخرجات التعليم من القوى البشرية اللازمة كما وكيفا لمشروعات التنمية وأسواق العمل داخل البلاد وخارجها (١٣) .

✽ انفتاح مؤسسات التعليم على مؤسسات المجتمع اخذا وعطاء .

— ومن مقومات الادارة العلمية ، ضرورة الاستعانة بالتقنيات الادارية الجديدة فى الاصطلاح بمهامها ، ويعنى ذلك (١٤) :

✽ الاخذ بأسلوب موازنة الاداء المبرجة ، أى وضع الموازنة على أسس البرامج التعليمية الفنية والمشروعات —

التي يتم تخطيطها واقرارها - وتقدير كلفة كل منها
لا على أساس ابواب الانفاق التقليدية المرسومة في
الموازنة الحالية (ايرادات ومصروفات) . وقد أصبح
أسلوب موازنة الأثناء يستخدم على نطاق واسع في
تخطيط الموازنات السنوية كما طبق في ميدان التربية
في عدد من بلدان العالم .

✽ الأخذ بأسلوب نظام المعلومات ، وبمقتضاه يمكن تخزين
المعلومات وتنظيمها وتصنيفها ، واستدائها بأيسر
السبل وأسرعها وأسلمها وعمليات التخطيط الجيد
والتنبؤ ، واتخاذ القرار السليم ، تعتمد أساسا
على البيانات الصحيحة .

- ومن الأهمية بمكان أن تكون للمحليات الصلاحيات
الآتية (١٥) :

✽ صلاحيات فنية تتضمن تخطيط العملية التعليمية حسب
الحاجات البنائية المحلية .

✽ ادخال بعض تعديلات على المناهج والكتب لتكييفها حسب
الحاجات المحلية وذلك بما لا يعس الاساسيات القومية
التي تضعها الجهات المركزية .

✽ المرونة في تنفيذ الخطط الدراسية حسب الظروف المحلية
مع الالتزام بالحد الأقصى لأيام الدراسة وعدد الحصص .

✽ الصلاحيات الكاملة في قبول التلاميذ وتحويلهم وفق قواعد
عامة تقررها السياسة المركزية .

✽ السلطات التي تمكن كل مستوى اداري من حسن اتخاذ
القرار وتنفيذه ومقابته ، وما يرتبط بذلك من حقوق
الثواب والعقاب بتقويم موضوعي لنتائج التنفيذ .

✽ **ملاحظات تتعلق بتفويض المحافظات اقتراح الميزانيات الخاصة بالتعليم في دائرتها وحق التصرف في توزيع ما يعتمد لها على الوحدات المحلية على مستوياتها المختلفة . هذا الى جانب ما قد يفرض من رسوم محلية تعينها على مواجهة ما تتطلبه الخدمة التعليمية بدائرتها الجغرافية .**

— وضع أسس ومعايير علمية دقيقة لانتقاء القيادات الادارية واختيارها واعدادها وتدريبها وذلك من خلال :

✽ **اعداد بطاقة مهنية للعاملين في حقل التعليم تصحبهم منذ بدء تعيينهم وتوضح فيها عناصر تفوقهم في مجال العمل وما يحصلون من برامج تدريبية وخبرات متجددة وتكون من المحكات الاساسية عند انتقائهم لوظائف الادارة والتوجيه الفني (١٦) .**



✽ **الاهتمام بعقد البرامج التدريبية القصيرة والطويلة المدى للقيادات المرشحة للمواقع الادارية او ارسالهم في بعثات خارجية وداخلية ، وأن يكون ذلك بصفة مستمرة لنشر الحديث والجديد في الادارة التعليمية .**

✽ **دعم تخصص الادارة التعليمية في كليات التربية وفتح المجالات فيها امام القيادات الادارية العاملة في ميدان التعليم للحصول على دراسات تؤهلهم لشغل مناصب الادارة العليا .**

✽ **الربط بين الترقية والوظيفة لجذب العناصر الممتازة .**

✽ **توفير حوافز مادية مناسبة للعناصر القيادية الممتازة تشجيعا لهم (١٧) .**

— ومن الضروري كذلك أن تحدد أجهزة الإدارة التعليمية
الأهداف التربوية تحديدا واضحا معلنا أمام جميع العاملين في
المستويات الإدارية المختلفة ، وبما يحقق انساق حركة جميع
التنظيمات الإدارية صوب تحقيق هذه الأهداف ، ويرتبط بذلك ،
تحديد مستويات هذه الأهداف حسب مستويات التنظيم الإداري
بدءا من المدرسة إلى الأجهزة المركزية بحيث تتضح أدوار كل من
هذه المستويات في تنفيذ الأهداف الواضحة المعلنة وبحيث يكون
مدى تحقيق هذه الأهداف هو معيار كفاءة العمل الإداري
الانربوى (١٨) .

• • تحقق تنمية إدارية :

وإدارة التعليم عندما تنهج نهجا علميا ، فإنه من المؤكد أنها
تستطيع عندئذ أن تحقق تنمية إدارية من شأنها أن تزيد من فاعلية
النظام التعليمي داخل المؤسسات التعليمية وخارجها وهذا بدوره
إنما يسهم مساهمة كبيرة في تحقيق أهداف التنمية الاجتماعية
والاقتصادية حيث أن النظام الإداري الحالي يعاني — كما أشرنا —
من قصور واضح في تأمين الحاجات الأساسية للمجتمع في مجال
التعليم . وهذه التنمية الإدارية يمكن أن تتم في إطار الخطوات
التالية :

١ — الإرادة السياسية التي تنشأ التغيير لمواجهة المتغيرات
المستجدة في بناء المجتمع ولتحقيق التطور المنشود في المستقبل .
وتعبر هذه الإرادة عن ذلك بتطوير الإدارة العلمية ومنها الإدارة
التعليمية أو بتطوير الإدارة التعليمية في وسائلها وطرقها واساليبها
باعتبارها خطوة أولى نحو تنمية الإدارة بصفة عامة (١٩) .

٢ - وضع خطة مدروسة للتنمية الادارية على اساس :

(أ) تشخيص واقع النظام الادارى التربوى القائم وتقويمه ،
اضافة الى تحديد الصورة الخلقية الاجتماعية والاقتصادية الادارية
الحاضرة والمرتقبة للمجتمع .

(ب) تحديد أهداف واضحة للتنمية الادارية ، وعلى ضوء
هذه الاهداف يمكن تحديد محتوى التنمية ومراحل تطبيقها .

(ج) تحديد أولويات التنمية الادارية ومجالاتها (الفلسفة ،
البنية والتنظيم ، العنصر البشرى وعلى أى مستوى ، الوسائل
والاساليب وتحديد المناسب منها مع طبيعة المرحلة ..) .

(د) دراسة امكانية تنفيذ التنمية الادارية لجهة توفر
الامكانيات البشرية ، والامكانيات المادية ومدى تجاوب السلطة
السياسية مع أبعاد التنمية الادارية وتحمل نتائجها والتغلب على
التصلب الذى يمكن أن تبديه الادارة القائمة فى مواجهة كل تجديد
يمكن أن يصيبها .

٣ - الشروع ضمن اطار خطة التنمية الادارية فى تنمية
مؤسسات تعنى بتنمية الاطر الادارية الجديدة ، والتخصصات
المساعدة أو تكليف بعض المؤسسات القائمة بهذه المهمة ، وكذلك
انشاء مؤسسات الخدمات المساعدة ، أو تعزيزها وتطويرها
كمؤسسات المعلومات والبحوث الادارية .

٤ - وضع التشريعات والقوانين والنظم التى تحرر الادارة
القائمة من المعوقات التى تحول دون انطلاقها ضمن اطار
النحول الادارى المنشود فى خطة التنمية الادارية .

٥ - مرحلة الخطة وبرمجتها عن طريق تفصيل مراحل تنفيذ
خطة التنمية الادارية ومستلزماتها مع الأخذ فى الاعتبار التوقيت

الملائم للتنفيذ لأن عدم مراعاة ذلك قد يؤدي إما إلى معارضة شديدة من داخل الإدارة القائمة أو من خارجها .

٦ - الاعلام بخطة التنمية الادارية وجميع المراحل السابقة ، وتوعية العاملين في التعليم والذين يعدون لصناعاته بإعدادها والنتائج المتوخاة منها لتأمين تجاوزهم مع مختلف الخطوات التي يتم تنفيذها (٢٠) .

هوامش الفصل الحادى عشر

(١) على السلى : الادارة المصرية ، رؤية جديدة ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٩ ص ٨١

(٢) المرجع السابق . ص ٨٢

(٣) محمد احمد الغنام : تجديد الادارة : ضرورة استراتيجية لتطوير النظم التربوية في البلدان العربية ، في :
(مجلة التربية الجديدة ، مكتب اليونسكو الاقليمى للتربية في البلاد العربية ، بيروت ، ديسمبر ١٩٧٥ ، ص ١٦) .

(٤) محمد الهادى عفيفى : من مطالب الديمقراطية على الادارة التعليمية في البلاد العربية ، في : جامعة الدول العربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، حلقة الادارة التعليمية في البلاد العربية ، القاهرة ، ١٩٧٤ ، ص ٣٦
(٥) المرجع السابق .

(٦) اميل فهمى حنا : لامركزية الادارة التعليمية ، التطور والواقع ، القاهرة ، الانجلو المصرية ١٩٧٨ ، ص ١٨٥ - ١٨٦

(٧) اميل فهمى : القرار التربوى بين المركزية واللامركزية ، دراسة مستقبلية ، الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٩ ، ص ٢٠٤

(٨) محمد احمد الغنام ، تجديد الادارة ، ص ٢١

(٩) المرجع السابق . ص ٢٢

(١٠) على السلى ، الادارة المصرية ، ص ٧٤

(١١) المركز القومى للبحوث التربوية : اتجاهات وملامح تعليم الخد ، القاهرة ، وزارة التربية والتعليم ، ١٩٨٠ ، على الآلة الكتبة ، ص ٧٠

- (١٢) المرجع السابق . ص ٧١
- (١٣) المرجع السابق . ص ٧٢
- (١٤) المرجع السابق . ص ٧٣
- (١٥) المجالس القومية المتخصصة : تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث
العلمى والتكنولوجيا ، الدورة الثامنة ، القاهرة ، ١٩٨١ ، ص ٤٢
- (١٦) المرجع السابق . ص ٤٣
- (١٧) المرجع السابق . ص ٤٤
- (١٨) المرجع السابق . ص ٤١
- (١٩) مصطفى أحمد الزعترى : التنمية الادارية من أجل التجديد التربوى ،
فى مجلة التربية الجديدة ، العدد ٢٣ مايو / اغسطس ١٩٨١ ، ص ٦٠
- (٢٠) المرجع السابق . ص ٦١

الفصل السادس

محنة التنظيم النقابي



التعليم .. مهنة :

جرت العادة على التمييز بين أنواع العمل المختلفة التى تؤدىها جماهير العاملين وتجميعها فى مستويات متفاوتة على أساس بعض المعايير ، وتشمل هذه المستويات التى تقسم إليها الاعمال المختلفة المستويات الآتية (١) :

Professional	مستويات الاعمال المهنية
Semi Professional	مستوى الاعمال شبه المهنية
Skilled Labour	مستوى العمالة الماهرة
Un-Skilled Labour	مستوى العمالة غير الماهرة

وكل نوع من هذه المستويات يمثل عددا من الخدمات التى تؤدى للغير ويستلزمها عدم التام من تؤدى له بالمعلومات او المهارات المطلوبة او عدم الرغبة فى الاكتفاء الذاتى لسد احتياجاته . ولذلك فان الفروق التى بين المستويات الاربعة ليست فى عنصر الخدمة ، ولكن تكمن هذه الفروق فى طبيعة الخدمة وعلاقتها بالاحتياجات الاساسية التى يتوقف عليها كيف الحياة او الحياة نفسها ومستوى

الاعداد المطلوب ومحتة وغير ذلك من المعايير . وتوضع في مقدمة هذه المستويات المهن الرفيعة مثل المهن الطبية والهندسية والقضائية والتعليمية .. الخ . فالمهن هي مؤسسات اجتماعية نشأت لتقوم بتزويد الفرد والمجتمع بخدمات أساسية يحتاجها .

وإذا جوبه الفرد في المجتمع الحديث بمشكلة تقع في مجال من مجالات هذه المهن ، فانه يلجأ إلى المهنيين الذين تلقوا الدراستات والمهارات المتخصصة والتي تجتعت نتيجة البحوث العلمية والممارسات الطويلة . وهو في هذا انما يلجأ إلى المهنة أو إلى الفرد الذي يمثل المهنة أو ينتهى إليها ، فالمهنة هي التي تؤمن للفرد سلامة الخدمة وكفاءتها في حدود التقدم الذي وصل إليه العلم أو الفن في هذا المجال . والمهنة هي مصدر الثقة التي يوليها الفرد للقائم بالخدمة والطهائنة إلى أن هذه الخدمة على المستوى المطلوب من الكفاية والخبرة . وكل مهنة من المهن تتعلق بمجال محدود من الحاجات أو الوظائف والخدمات مثل المحافظة على الصحة الجسمية والنفسية أو المحافظة على الحقوق والحرية أو تهيئة الفرص للتعليم .. الخ .

ولما كانت المهن تحتل مكان الصدارة كما ذكرنا في ترتيب الخدمات المختلفة ، فان من الطبيعي أن تسمى المؤسسات التي تنظم الأعمال والخدمات المختلفة إلى الارتقاء إلى مستوى المهن ويميل المعلمون والمربون ورجال التعليم بطامة إلى اعتبار التعليم مهنة من المهن الأصيلة ، وقد يكونون على حق في ذلك ، وقد يكونون مدفوعين بنوع من الطموح الناتج عن الإحساس بنبل العمل وأهمية الذي يقوم به المعلم في المجتمع . ومع ذلك ، فان هناك قطاعات في المجتمع العربي وغيره من المجتمعات لا تعترف بأن التعليم قد وصل إلى مرحلة من النضج تكسبه الحق في أن تطبق عليه صفة المهنة بحيث تتمتع منظمات المعلمين بالامتيازات

والمسؤوليات التي تقع بمسار المهن المهنية الأخرى . بل أن الكثير من المعلمين في البلاد المختلفة مازالوا ينادون بوجوب رفع مكانة التعليم كخدمة إلى مستوى المهن الرفيعة (٢) .

ومن هنا فقد حرص المعلمون بترقية « التعليم » أن يصفوا أنفسهم المعايير التي تميز « المهنة » عادة ، والعمل على توفير مقوماتها لدى المعلمين بحيث يصبح « التعليم » مهنة ، من هذه المعايير والمقومات التي تكاد تحظى باتفاق عام (٣) :

١ - أن المهنة تقوم على مجموعة متكاملة من المعارف والأفكار التي تتطلب تدريباً عقلياً وتقتصر معرفتها على فئة معينة من الناس وهذا يعني أن المهنة تقوم على علم منظم على درجة عالية من التخصص يمكن من خلاله تحقيق أغراض المهنة وأهدافها .

٢ - تتضمن المهنة التركيز على الأنشطة العقلية أكثر منها على الأنشطة الجسدية أو اليدوية العملية ، بل أن هذه الأنشطة الأخيرة مع ممارستها من جانب رجال المهنة تكون أيضاً موجهة بدرجة عالية من المعرفة العقلية .

٣ - تتطلب المهنة مدة طويلة من التدريب العالي المخصص ، وتعتبر مدة الأعداد المهني من أهم العوامل المحددة لأوضاع المهنة ومكانتها الاجتماعية ، فكلما طالت مدة الأعداد ، كلما ساعد ذلك على الارتقاء بمستوى المهنة (٤) .

٤ - تتطلب المهنة اتجاهها لخطاباً تجريبياً نضو المعلومات والبيانات عن الأفكار الجديدة ، ولذلك تعتمد المهنة على التجريب والبحث العلمي كمصدر للمعرفة الجديدة ، وهذا يعني أن تكون المهنة متجددة نامية متطورة باستمرار .

٥ - للمهنة جانب تطبيقي على تطبيق فيه الجوانب النظرية .
فرجل المهنة في ممارسته لأنشطة المهنة يطبق بصورة عملية
معلوماته النظرية والأكاديمية التي درسها في أثناء اعداده المهني
وفي هذا المجال بالذات يتفاوت أفراد المهنة فيما بينهم .

٦ - تتميز المهنة بحدى الحرية في التصرف واعطاء الأحكام
وتحمل المسؤولية المترتبة على ذلك (٥) .

٧ - تقوم المهنة على واتمية موجهة نحو تحقيق الأغراض
الاجتماعية أكثر من اهتمامها بحقوق ومصالح أعضائها الشخصية .

٨ - لكل مهنة وسائلها في الانضباط ، من حيث تحديد
المستويات والاختيار والاعداد للمهنة والاشتراك فيها . ولذلك
يكون لكل مهنة نقابة أو رابطة مهنية تكون مسؤولة عن هذا الانضباط
وتنظيم الدخول الى المهنة بحيث لا يقبل الا الأفراد الذين تتوفر فيهم
الصفات والسمات المخولة للدخول في المهنة .

المعلمون ينفون تحت وطأة الظروف :

من أجل هذا كان لابد من وجود « نقابة » للمهنة التعليمية ،
بكون عملها الرئيسي هو توفير هذه المقومات فضلا عن الوظائف
التعليمية المعروفة من مهام التنظيم النقابي عادة من حيث الاحتياجات
الصحية والاجتماعية والاقتصادية . ونحن اذ نؤكد على هذه
المقومات لا نقصد تضييقها على مثل هذه الاحتياجات ، وإنما
بالنسبة للمعلمين بالذات ، فهي تكسب أهمية واثبت الوجود ،
لأن الاعتراف بـ « مهنة » التعليم لم يعرف طريقه الى التنفيذ الفعلي
مما أدى الى الكثير من مظاهر التقصير والمجز في التوفاء
بالاحتياجات الأخرى .

مقلبة مثل نقابة المحامين أو نقابة مثل نقابة الأطباء عندما تسمى في طلب ما يخص أعضائها لا يكون هذا السعى مساويا في قوته لسعى نقابة المعلمين على الرغم من أن الأخيرة أكثر عددا وأغنى مالا ، فمن أين للمقلبات الأخرى قوتها إذن ؟ أن جزءا كبيرا من هذه القوة يتمثل في « الخطوة الاجتماعية » الأمر الذي تفتقده مهنة التعليم لقد أصبح معروفا أن الانتخابات التي تجرى في نقابة المحامين مثلا تترقبها وكالات الأنباء العالمية وتحتل موقعا ممتازا في النشرات الإخبارية في محطات الإذاعة والتلفزيون ومناشآت الصحف لأعلى المستوى المصري فحسب وإنما على المستوى الخارجي كذلك ، أما انتخابات نقابة المعلمين فلا يشعر بها أحد داخل مصر الا المشتركون فيها .

إننا لسنا في حاجة الى الإلماسة في القول عن خطورة المهمة التي تقع على عاتق المعلمين فذلك أمر أصبح معروفا وعسلما به ، لكن المشكلة بالنسبة لنا في مصر أن ذلك على مستوى « المثال » أما الواقع فينطق بغير ذلك مما يعني فشلا ذريعا لنقابة المعلمين في فلسفتها وكيانها كله . أن القيادات التي تأخذ على عاتقها تثوير المجتمعات التي تتصدى لقيادتها ، تدرك أنها لكي تنجح في مهمتها ، فلا بد من ترجمة هذا « المثال » الى « واقع » على وسلوك إجرائي . وإذا أخذنا مثلا على ذلك « الاتحاد السوفيتي » ، فسنجد أن السوفيت يحترقون باللملم كوسيلة لأحداث التغيير الاجتماعي ، وهو يستمتع بمنزلة عالية لا يستمتع بها زميله في الغرب مما يدل على أن الدولة تقدره . وجمهور الناس هناك يحترمونه وينظرون اليه نظرتهم الى المهنيين من قانونيين وأطباء(١) والدولة تقدر خدماته وتعتبره جديرا بالتكريم بما في ذلك إمكانية الانعام عليه بوسام لينين . وفوق المرتبات الأساسية تصرف أجور نظير الحصص الزائدة ، ونظير تصحيح الكراسات والتفصيل المحلل ، والإشراف على الرحلات ، والخدمة في الأماكن

النائية . والمعلمون مطالبون بمساوسة القيادة في المجالس المحلية ،
وهم كذلك مطالبون بحضور البرامج المهنية التي تنظم لهم . وقد
يقوم المعلمون أنفسهم بتنظيم هذه البرامج . وجميع المعلمين
أعضاء في اتحاد المعلمين Trade Union of Educational Workers ،
وهو تنظيم فريد في نوعه في الاتحاد السوفيتي ، ويتبادل هذا الاتحاد
انراى مع الحكومة في المتطلبات الثقافية واحتياجات المعلمين ،
ويشرف على وجوه الاتفاق من ميزانية التعليم (٧) .

وشعوب الاتحاد السوفيتي تبدي تقديرها لكفاءة المعلمين ،
وتعترفهم جديرين بالوظائف العلمية القيادية . ويتجلى ذلك في
اختيار الكثير منهم للعمل بالأجهزة الكبرى للدولة كمجلس السوفيت
الأعلى للاتحاد السوفيتي ، ومجالس السوفيت على مستوى
جمهوريات الاتحاد ، وكذلك على المستويات المحلية للمناطق
والمراكز والمدن والريف . والحقيقة أن زعماء السوفيت كانوا
— ولا يزالون — على وعى بخطر المعلم وقيمه ، ولذا نجدهم قد
أبدوا به اهتماما بالغا . ففي الثاني من يناير سنة ١٩٢٣ كتب
لينين للبرافدا عن التعليم الشعبي ، وجاء في مقاله : « .. ينبغي
لنا أن نؤمن للمعلم الشعبي عندنا مكانة رفيعة لم يملكها قط ،
ولا يملكها ، ولا يمكن أن يملكها في المجتمع البورجوازي . وهذه
حقيقة لا تحتاج إلى برهان (٨) » . وفي عام ١٩٢٥ قال ستالين :
« أن فيلق المدرسين من أهم الوحدات في جيش العمال العظيم في
بلادنا .. » وفي نفس الاتجاه قال ليونيد بريجنيف في عام ١٩٦٨ :
من الواجب أن تحيط منظمات الحزب المعلمين بجو يرى فيه كل معلم
أن الجماهير تأخذ بيده ، وأنهم يتعاطفون معه في مشكلته ويبدون
تفهما وتقديرا لعمله . ويجب أن يجد المعلم الباب مفتوحا أمامه
لوظائف ممثلة السلطة السوفيتية ، وإدارة المزارع الجماعية ، ولجان
الحزب ومنظمات الشبيبة الشيوعية (٩) . . . »

أما في مصر ، فقد عبر أحد المعلمين الشعراء عن مكانة المعلم
المهنية فقال :

انا ارجئ الى المناصب الانا وعمرى في الفصل خير انظر
كهزار في مسينجوة الفوح غنى وجراحاته تسميل وتقطر
انبا كلنساي اطرب القوم حتى سكرتوا فارتوا عليه فدمر !!

اننا نكرر مرة اخرى ان السبيل الاساسي لتغيير الكثير من اوضاع
المعلمين نحو ما هو افضل هو سبيل الاعداد المهني الفعال ، فهو
وحد القادر على تخريج معلمين اكفاء ياخذون في ايديهم زمان
التطور ، ويتجاوزون مستوى الحرفيين او الفلين من قوى الاطر
الوسطى ليصبحوا « مهندسي العصر التربويين » الذين يتمتعون
بمستوى المهنيين بما لهم من قدرات علمية ومهارات فنية ، وبصورة
مهنية تستكشف الافاق الرحبة. ونقابة المعلمين تغيب عن هذه الاهتمامات
بالقوة او بالفعل . ان النقابة مبعدة عن رسم اي سياسة تعليمية قومية
او عن المشاركة فيها وليس لها من صوت ينطق ويسمع - ولا
اقول يؤخذ به - في مجال اختيار واعداد المعلم الكفاء وليس لها
كذلك جهد يذكر في رفع مستويات التعليم وتحسين الظروف التي
يعمل فيها المعلم . وعلى العكس من ذلك نجد نقابة مثل نقابة المهن
الطبية تعلن بقوة عن رايها في خفض اعداد المقبولين بكليات الطب ،
وعدم اعترافها او التزامها بتقيد المتخرجين في سجل الاطباء الممارسين
للمهنة اذ اكان تخرجهم في جامعات اقليمية لم تتوافر لها الامكانيات
اللازمة لاعداد اطباء اكفاء . وقد نجحت في جذب المجلس الاعلى
لنجامعات الى صفها ، واثرت في قرارات المسؤولين الذين استجابوا
لرايها ، وذلك كله حفاظا على مستوى المهنة ، وخوفا من تخفيه
بكرة عادية سيئة الاعداد تجعل من الطب مهنة مهزوزة (١٠) .

الوجود الشبهى للنقابة :

ونقابة المعلمين غير ممثلة في المؤسسات والتشكيلات الفنية
التي تضع سياسة التعليم وتشريعاته كالمجلس القومى للتعليم ،
والمرکز القومى للبحوث التربوية ، ولجنة التعليم بمجلس الشعب

الموسعة التى تشكل لتطوير المناهج وتاليف الكتب . وقد يقتصر دورها على اعداد موسم ثقال سنوى فى مقرها المركزى تقدم فيه بعض الندوات الصالبة واللى يشترك فيها كبار الاداريين بوزارة التعليم ، او بعض التربويين من رجال الجامعات ، ولا يحضرها سوى عدد ضئيل للغاية ، معظمهم من الصالحين فى ديوان الوزارة ، والذين يمثلون حاشية المتحدثين وتمضى هذه الندوات واحاديثها دون ان يصرف بها فى الصحافة القومية او المهنية ، فلا ينشر مضمناها ، ولا تسجل ردود أفعالها ، ولا تدون كوثائق تربوية يرجع اليها المتخصصون وما يحدث فى الندوات يحدث فى المؤتمرات الصالبة للنقابة .

وهكذا يجهل المدرسون ، كما يجهل عامة الناس بنشاط النقابة المهنى ، ويحدث انفصال بين النقابة وأعضائها ، ولا تجد القيادات الممارسة للنشاط من تغذية رجعية تدها بها القواعد الجماهيرية للمعلمين لأسباب كثيرة ، منها أن هذه القواعد مشغولة بمفهومها الشخصية — وما أكرها فى حياة معاشية صعبة يعانىها أغلب الناس — ولا تحس بعمل جاد يخدم مصالحهم المهنية (١١) .

كما أن مجلة الرائد ، وهى الصحيفة الوحيدة التى تصدرها النقابة لمعالجة الموضوعات التربوية والقضايا التى تههم المعلمين ، لاتصل الى الكثيرين منهم وبخاصة فى الاقاليم ، فهل تضل طريقتها اليهم ؟ ولا يعجب المرء اذا وجدها فى محلات البقالة لاستخدامها فى غير ما خصصت له . وقد كانت المجلة تصدر شهريا ، فاذا بها تقتصر الآن على مرات أربع فى العام !

واذا كان هذا هو حال النقابة العامة، وهى من أغنى النقابات فى مصر وفى العالم العربى عدداً ومالاً ، فكيف يكون حال النقابات الفرعية على المستوى المحلى ؟ اهمال تام لكل نشاط مهنى !

وهكذا فشلت نقابة المعلمين في أولى مهامها « كمؤسسة مهنية من أهم أهدافها - كما تقول - النهوض بمستوى المهنة وتحليل تجارب وخبرات المعلمين وأستثمارها . على احسن وجه في هذا المجال (١٢) »

ان تاريخ نقابة المعلمين في مصر يحفل بالعديد من الامثلة التى تشير الى ان الفشل لم يقتصر على المجال المهني بل تعداه الى مجالات اخرى كثيرة :

— فقد كان تشكيل نقابة المعلمين منذ انشائها عام ١٩٥٥ يعتمد أساسا على مساندة جهات معينة من السلطة وحماية مصالحه الذاتية واستمرار تسلطه على المعلمين واستغلال هذه السلطة في اجهاض اى تطور طموح لصالح المعلمين ، فعندما استكمل الشكل في تنظيم مجلس نقابة المهن التعليمية لأول مرة ، برز اتجاهاهم لكبت ارادة المعلمين في المناداة بأحد أعضاء مجلس قيادة الثورة نقيبا للمعلمين وهو (الصاغ) كمال الدين حسين ، ولم يكن معلما ، وما كان له ان يكون عضوا في نقابة المعلمين الا لطمع في نفس هؤلاء كى يعيشوا تحت اجنحة السلطان .

ولما خرج السيد كمال الدين حسين من السلطة ، اتجهوا الى وزير التربية والتعليم في ذلك الوقت وهو (السيد يوسف) فاختاروه نقيبا حتى استطاعوا من خلال هذه السيلطة « سلطة النقيب الوزير » ان يضربوا أعنف حركة تقدمية للمعلمين سنة ١٩٦٤ وفصلوا المعلمين الذين نادوا بحق رجلا التعليم في الترقيات كما يرقى غيرهم من المعلمين في الدولة ، وتعرضوا للتنظيم النقابى الخامل الذى يقف دون تقدم المعلمين (١٣) .

لقد قامت النقابة بدور رجل المباحث الذى يتجسس على المعلمين وتقدم يوميا للمسؤولين تقريرا عن تحركات التقدميين الذين قادوا هذه الحركة ، يقول أحد هؤلاء « كنا نتخذ من القاعة

الكبرى في النقابة مقرا لاجتماعاتنا ومؤتمراتنا ، بل ان المسؤولين في النقابة دبروا لرجال المباحث العامة فرص وضع أجهزة تسجيل في داخل قاعة الاجتماعات لنقل الى جهاز ارسال اعد في مكتب الامين العام للنقابة لينقل لادارة المباحث العامة كل ما يسفور في القاعة من مناقشات وآراء ساخنة . وأكثر من ذلك فقد أضرت النقابة بعض المصورين لالتقاط صور لنا بحجة نشر موضوع عن حركة المعلمين ومطالبهم في مجلة الرائد .. وطبعاً كانت هذه الصور في خدمة المباحث العامة ولم تصل الى مجلة الرائد (١٤) . . . »

— والى جانب ذلك ، فقد كان نظامهم في نقابة المعلمين عندما أنشئت أن يكون مخبر التعليم نقيبا فرعيا للمعلمين بحكم وظيفته التي يرقى فيها أو ينقل اليها وليس برأى أحد من المعلمين بطريق الانتخاب ، حتى تتدرج مواقع القيادة في النقابة ونفقا لتدرج مواقع السلطة ، وحتى تستطيع السلطة بهذا التنظيم أن تكبت حركات المعلمين من أجل التقدم ، ولتكن هذا النظام النقابى من أن يعيش في هوانه وضعفه وخموله تحت حماية السلطة . وعلى سبيل المثال ، فلقد ظل التنظيم النقابى التابع في مبنى الجزيرة ممثلا في مجلس نقابة المعلمين منذ سنة ١٩٧١ ولعدة سنوات تالية ، وهو يحتوى بمظلة أحد المسؤولين في الدولة طمعا في حمايته من غصبة المعلمين ، فقد كانوا تحت حماية ووصاية السيد حافظ بدوى عندما كان رئيسا لمجلس الشعب ، ثم حولوا هذه الوصاية الى السيد المهندس سيد مرعى عندما كان امينا عاما للاتحاد الاشتراكي (١٥) .

ومن طبيعتهم في الاتجاه الى جهائب السلطة أنهم قد اتخذوا قرارا باتضمام النقابة — دون رأى المعلمين — الى تنظيم مصر العربى الاشتراكى عند ظهور « المنابر » ثم تحولوا الى احزاب لان مقرر هذا التنظيم كان ممدوح سالم رئيس الوزراء دون

أن يعرفوا هم أنفسهم منهج كل تنظيم ، ومع أن مدح سائلم هو ،
الذى أصدر قرارات بصرف بدل تفرغ للسادة الزراعيين أعضاء
نقابة المهن الزراعية والعلميين أعضاء نقابة المهن العلمية والبيطريين
أعضاء نقابة الطب البيطرى ، ولم يصدر قرارا بصرف هذا
البذل للمعلمين أعضاء نقابة المهن التعليمية !!

— كذلك فقد لوحظ التركيز بصفة دائمة على الوقوف في
وجه كل معلم تقدمى يرغب في أداء واجبه النقابى لخدمة مجتمعه ،
وذلك بتجميع أصوات الرجعيين الذين ينتهون اليهم ومحاربة
كل معلم وناع يتقدم للترشيح لعضوية مجلس النقابة العامة حتى
لا يفوز بعضوية المجلس . بل لقد امتد هذا الاجراء الى الرجعيين
المنتمين اليهم في عواصم الاقاليم لمحاربة المعلمين المناضلين
ومحاولة ابعادهم عن مجالس النقابات الفرعية والسبب في ذلك
انهم في مجلس النقابة العامة كانوا يكرهون أن يوجد بينهم فكر
رائد ثورى أو رؤية واضحة بالنسبة للاتجاهات النقابية المضينة ،
حتى لا تتعري شخصية هؤلاء المحترمين فتتضاعل أريديتهم وتهاوى
بهم مقاعدهم ، ويتغير وجه المجلس بالاشراق والنور الجديد (١٦) .

ويهمنا في هذا الشأن أن نشير الى عدد من النتائج التى
توصلت اليها دراسة علمية نالت بها صاحبها درجة الماجستير ،
فقد توجهت الباحثة الى فئات مختلفة كى تستطلع آراء أصحابها
في العديد من القضايا المتصلة بالعمل النقابى ، وكانت أعداد
هذه الفئات :

٤٠٠ معلم ابتدائى

١٥٠ معلم اعدادى

١٢٠ معلم ثانوى

٣٠ من أعضاء النقابة العامة للمعلمين بالقاهرة .

وبصدد احد الاسئلة اجاب ١٦٨٪ من مدرسى التعليم الابتدائى بأن الجمعيات التعاونية للمعلمين تقدم الخدمات بأسعار مناسبة الى مدى متوسط ، فى حين اجاب ٣٦٨٪ من نفس العينة ، بأن هذه الجمعيات تقدم الخدمات بأسعار مناسبة الى مدى قليل ، وقد اجاب ٤٦٪ بأنهم لا يدرون .

فى حين اجاب اكثر من نصف مدرسى التعليم الاعدادى ٥٤٪ انها تقدم الخدمات بأسعار مناسبة قليلا ، بينما اجاب ١١٪ بأن الاسعار مناسبة الى مدى متوسط فى حين اجاب ٣٤٪ بأنهم لا يدرون .

وقد اجاب ٥٠٦٪ من مدرسى التعليم الثانوى بأن جمعيات المعلمين التعاونية تقدم الخدمات بأسعار مناسبة قليلا ، فى حين اجاب ١٨٥٪ بأن الاسعار مناسبة الى مدى متوسط ، واجاب ٣٠٩٪ بأنهم لا يدرون (١٧) .

وفى سؤال خاص عما تفعله النقابة لتيسر سبل الإقامة والسكن للمعلمين ، اجاب ٢١٨٪ من معلمى الابتدائى بأن النقابة توفر سبل الإقامة ، بينما نفى ذلك ٧٨٦٪ منهم واجاب بالايجاب ١٢٧٪ من معلمى الاعدادى ، وبالنفى ٨٧٪ ، وبالنسبة لمعلمى الثانوى اجاب بالايجاب ١٨٪ وبالنفى ٨١٧٪ (١٨) .

وعن مدى مناسبة المعاش الذى يحصل عليه المعلم من النقابة عند التقاعد ، لم يجب احد بأنه مناسب الى درجة كبيرة . واجاب بأنه مناسب الى درجة متوسطة ١٦٣٪ من معلمى الابتدائى و ١٤٪ من معلمى الاعدادى و ١٠٨٪ من معلمى الثانوى . واجاب بأنه مناسب الى درجة قليلة ٣٢٥٪ من معلمى الابتدائى و ٢٦٪ من معلمى الاعدادى و ٣٢٥٪ من معلمى الثانوى .

واجاب بانه غير مناسب ابدا ٥١٣٪ من معلمى الابتدائى
و ٦٠٪ من معلمى الاعدادى و ٥٦٧٪ من معلمى الثانوى (١٩) .

اما الخدمات المهنية ، فقد اجاب ٣١٪ من معلمى الابتدائى
بان النقابة توفرها لهم وكذلك ٤٠٪ من معلمى الاعدادى و ٣٨٪
من معلمى الثانوى .

وقد نفى ذلك ٦٩٪ من معلمى الابتدائى ، و ٦٠٪ من معلمى
الاعدادى و ٦١٧٪ من معلمى الثانوى (٢٠) .

وعما اذا كانت مجلة « الرائد » تصل اليهم ام لا اجاب
بالاجاب ٣٥٪ من معلمى الابتدائى و ١٢٪ من معلمى الاعدادى
و ١٠٪ من معلمى الثانوى .

واجاب بالنفى ٩٦٪ من معلمى الابتدائى و ٨٨٪ من معلمى
الاعدادى و ٩٠٪ من معلمى الثانوى (٢١) .

وعن سؤال يقول : « هل دعتك النقابة للاشتراك في
المؤتمرات التربوية التى عققتها لدراسة مشكلات التعليم ، اجاب
الجميع بالنفى على مختلف المستويات (٢٢) » !

ونفس الموقف تكرر بالنسبة لسؤال يقول : (هل تأخذ
النقابة رايك فى بناء المناهج وتعديلها ؟) اذ اجاب الجميع
بالنفى (٢٣) .

وكذلك يتكرر نفس الامر ازاء سؤال يقول : (هل تساعد
النقابة المعلم فى معرفة الجديد من المعارف العلمية فى ملة
تخصصه ؟) ، فقد كانت الاجابة بالنفى هى السمة المشتركة
بين الجميع (٢٤) .

ونفى جميع المشتركين فى الاستفتاء ايضا أن النقابة تعمل
تسبيبا فى مجال تبادل زيارة المعلمين المصريين مع المعلمين
فى الخارج (٢٥) .

وعما اذا كانت توجد (مكتبة) بالنقابات الفرعية أم لا اجاب .
بالاجاب ٥٪ من معلمى الابتدائى . و ١٠.٧٪ من معلمى الاعدادى .
و ١٠.٨٪ من معلمى الثانوى ، بينما نفى ذلك ٩٥٪ من معلمى
الابتدائى و ٨٩٪ من معلمى الاعدادى و ٨٩٪ من معلمى
الثانوى (٢٦) .

والدراسة مليئة بنتائج مشابهة تجاه القضايا الأخرى .
يستطيع القارئ أن يرجع اليها اذا شاء ، وانما اكتفينا بهذه
العينة لنؤكد ان ما نذهب اليه ليس مجرد « نظرات » و « سبحات
فكرية » وانما تؤيده الدراسات الميدانية .

وفى يقيننا ان التنظيم النقابى للمعلمين اذا اردنا ان يكون
بالفعل أداة فعالة لخدمة المعلمين لابد ان يكون تنظيما شعبيا مستقلا
عن السلطة ، فليس العلاج من المرض الذى عانينا منه هو أن
يكون النقيب وكلاء أول لوزارة التربية بدلا من « وزير » .. انها
برلمان المعلمين والسلطة الرقابية فكيف يجمع شخص واحد
بين السلطة التنفيذية والسلطة الشعبية ؟ انه أشبه بأن نتخيل
أن يكون رئيس الدولة أو الوزراء هو نفسه رئيس مجلس الشعب ؟

ولقد طالعنا الصحف فى شهر أغسطس بأن النقيب الحالى
(منصور حسين) الذى كان نائبا للوزير ، قد اختار أن يكون موقعه
وسط المعلمين فى نقاباتهم مما أوهم الكثيرين بأن تلك نقلة هامة تفصل
بين النقيب الممثل لمجتمع المعلمين وبين ممثل السلطة التنفيذية ،
لكن المعلمين ببواطن الأمور يعلمون أن السيد النقيب كان قد بلغ
سن التقاعد أصلا ، وهو قد اختار ما أعلن عنه عقب اختيار
الدكتور عبد السلام عبد الغفار الذى كان عميدا لكلية التربية
بجامعة عين شمس وزيرا ، لقد أغضبه ذلك لأنه كان يطمح فى ذلك
المنصب ، واذا لم يكن الإعلان الا تزييفا للحقيقة !

هوامش الفصل الثاني عشر

- (١) يوسف صلاح الدين قطب : مهنة التعليم ورسالة المعلم ، في (صحيفة التربية) القاهرة ، فبراير ١٩٧٧ ، ص ٧
- (٢) المرجع السابق . ص ٨
- (٣) محمد منير مرسى : مهنة التعليم ، في (صحيفة التربية) ، القاهرة ، نوفمبر ١٩٧٢ ، ص ٣٠
- (٤) المرجع السابق . ص ٢١
- (٥) المرجع السابق . ص ٢٢
- (٦) سعيد اسماعيل على : دراسات في التربية والفلسفة ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٢ ، ص ١٢٧
- (٧) أحمد حسن عبيد : فلسفة النظام التعليمي وبنية السياسة التربوية ، القاهرة ، الانجلو المصرية ، ١٩٧٦ ، ص ٢٨٥
- (٨) المرجع السابق . ص ٢٨٦
- (٩) على الجبلطى : مجلة الرائد ، القاهرة ، يونية ١٩٦٩
- (١٠) محمود قمبر : دعوة الى انقاذ مهنة التعليم الابتدائي قبل ان تفوص في اعباء الفشل ، في (صحيفة التربية) القاهرة ، أكتوبر ١٩٧٨ ، ص ٢٩
- (١١) المرجع السابق . ص ٣٠
- (١٢) المرجع السابق . ص ٢١
- (١٣) محمود عبد العزيز يوسف : قانون نقابة المهن التعليمية في الميزان ، في (صحيفة التربية) القاهرة ، يونية ١٩٧٦ ، ص ١٧

(١٤) محمود عبد العزيز يوسف : مهنة السلبية في نقابة المهلة التعليمية ،
في (صحيفة التربية) ، القاهرة ، أبريل ١٩٧٦ ، ص ١٦

(١٥) محمود عبد العزيز ، قانون نقابة المهن التعليمية ، ص ١٨

(١٦) المرجع السابق . ص ١٩

(١٧) عواطف رحومة أحمد حسن : دور نقابة المهن التعليمية في رفع مستوى
المعلم فنيا واجتماعيا واقتصاديا ، رسالة ماجستير قدمت الى كلية البنات ،
جامعة عين شمس ، استنسل ، القاهرة ، ١٩٨٣ ، ص ٢٩٠

(١٨) المرجع السابق . ص ٢٩٥

(١٩) المرجع السابق . ص ٢٩٨

(٢٠) المرجع السابق . ص ٢١٩

(٢١) المرجع السابق . ص ٢٢٢

(٢٢) المرجع السابق . ص ٢٢٩

(٢٣) المرجع السابق . ص ٢٣٢

(٢٤) المرجع السابق . ص ٢٣٧

(٢٥) المرجع السابق . ص ٢٣٩

(٢٦) المرجع السابق . ص ٢٤٢

الفهرس

صفحة	
٧	مقدمة :
١١	الفصل الأول : التعليم .. ليس خلية
١١	— البعد التئوى
١٨	— التعليم والعمالة الفنية
٢٤	— تخطيط التعليم
٢٩	— ادخال خبرة العمل فى التعليم
٣٥	الفصل الثانى : البحث عن فلسفة للتعليم
٣٥	— وظيفة الفلسفة
٣٩	— نظام بلا فلسفة
٤٣	— نحو نظرية عربية للتربية
٤٥	— كيف نصل الى فلسفة التعليم
٥٢	الفصل الثالث : أزمة الفكر التربوى فى مصر
٥٢	— .. وكان عجلة الزمان لا تدور !!
٥٦	— غياب « الذاتية » الفكرية
٦٤	— ضعف الراى العالم التعليمى
٦٩	— اللفظية
٧٥	الفصل الرابع : ... وزعموا الا سياسة فى التعليم !!
٧٥	— الوظيفة السياسية للتعليم
٨٢	— الحركة الطلابية على المسرح السياسى
٨٩	— التعليم من أجل الحرية
٩٣	— التربية القومية

٩٩

الفصل الخامس : الانحياز الطبقي

٩٩

— « حيادية » التعليم .. خرافة

١٠٦

— الانحياز للمدينة ضد الريف

١٠٩

— نظرة .. للمعوقين

١١١

— المرأة .. من القطاعات المحرومة

١١٧

الفصل السادس : مستوى كفاءة النظام التعليمي

١١٨

— نسبة الاستيعاب

١٢٤

— القبول بالصف الأول الاعدادي

١٢٨

— التسرب

١٣٥

— نسب الرسوب .

الفصل السابع : « تمثيلية » التعليم الأساسي لمحاصرة

١٣٧

الفقراء

١٣٩

— ابحث عن أصحاب الفكرة !!

— تجارب وخبرات في التربية المصرية .. لماذا

١٤١

أهملت ؟

١٤٤

— الخبرة الاشتراكية

١٤٩

— عقبات ومظاهر خلل

الفصل الثامن : التعليم الفني .. ولماذا يكون غالبا من

١٥٩

نصيب الفقراء !!!

١٥٩

— البعد الطبقي للتعليم الفني

١٦١

— لماذا التعليم الفني

١٦٣

— واقع التعليم الفني ومشكلاته

١٧٥

— .. لتصويب مسار التعليم الفني

الفصل التاسع : « امبراطورية » مدارس اللغات والتعليم

١٨٣	الخاص !
١٨٣	اولا - مدارس اللغات
١٨٣	- متى بدأت
١٨٥	تمتصير المدارس الاجنبية
١٨٦	- في مناخ الانفتاح .. استشرت مدارس اللغات
١٩٢	ثانيا - المدارس الخاصة

الفصل العاشر : الدروس الخصوصية او « التعليم في

٢٠١	السوق الموازية » !!
٢٠١	X - متى ولماذا نشأت
٢٠٦	X - مدى انتشار الدروس الخصوصية
٢١٠	X - مجالات الدروس الخصوصية
٢١٢	X - التكلفة
	X - علاقة الدروس بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي
٢١٤	للأسرة
٢١٦	X - العوامل المؤدية الى انتشار الدروس الخصوصية
٢١٨	X - آثارها
٢٢٣	الفصل الحادى عشر : ادارة التعليم وتصلب الشرايين !
	- الاصول الاجتماعية ليبروقراطية الادارة التعليمية
٢٢٣	في محتر
٢٣٠	- نحو ادارة علمية
٢٣٥	- .. تحقق تنمية ادارية
٢٤١	الفصل الثانى عشر : محنة التنظيم التقابى
٢٤١	- التعليم .. مهنة
٢٤٤	- المعلمون يثنون تحت وطأة الظروف
٢٤٧	- الوجود الشبحى للنقابة

كتاب الأهالى

دليل المواطن لمشاكل الوطن وهموم الأمة وفكر العصر

اقرأ فى الاعداد القادمة مؤلفات لهؤلاء

د. ابراهيم سعد الدين

أبو سيف يوسف

أنس مصطفى كامل

حسين عبد الرازق

عبد العظيم أنيس

فيليب جلاب

محمد سيد أحمد

محمود أمين العالم

..... وغيرهم

دراسات فى السياسة والاقتصاد والفكر والثقافة والعلم

كتاب الأهالى

دليل المواطن لمشاكل الوطن وهموم الأمة وفكر العصر

سلسلة كتب للتقافة السياسية . صدر منها

* مستقبل الديمقراطية في مصر

خالد محيى الدين

٥ قرشا

* الأسس القرآنية للتقدم

د. محمد احمد خلف الله

٥ قرشا

* في اصلاح ما قصده الانفتاح

د. ابراهيم العيسوى

١٠٠ قرش

* محنة التعليم في مصر

د. سعيد اسماعيل على

* * * تطلب الاعداد السابقة من مقر جريدة الاهالى ٢٢ شارع

عبد الخالق ثروت — ومكتبة مديولى (ميدان طلعت حرب)

ومكتبة دار الثقافة الجديدة (٢٢ ش صبرى ابو علم) ومن

المقر المركزى لحزب التجمع (١ شارع كريم الدولة المتفرع

من ميدان طلعت حرب)

أدب .. ونقد

مجلة كل المثقفين العرب

مجلة شهرية تصدر في منتصف كل شهر

خلاصة أدب العالم وفكره . .

وأحدث ثمار الإبداع العربى والمصرى

مدير التحرير

فريده النقاش

رئيس التحرير

د. الطاهر أحمد مكي

الاهـالى

جريدة كل الوطنيين

صحافة ليست ككل الصحف

تصدر كل أربعاء

رئيس مجلس الإدارة : خالد محيى الدين

رئيس التحرير : حسين عبد الرازق

مطبعة اخوان مورافتلى
تليفون ٩٠٤٠٩٦
١٩ شارع محمد رياض — عابدين

رقم الايداع ٨٤/٧٠٢٥



هذا المؤلف :

- د. سميد اسماعيل علي ، ساذ اصول اقرب بكلية التربية بجامعة عين شمس
- تخرج من كلية الادب ، قسم صحافة (بجامعة القاهرة عام ١٩٥٩ .
- حصل على دكتوراه الفلسفة في التربية من تربية عين شمس عام ١٩٦٧ .
- عضو المجلس القومي للتعليم ، البحث العلمي والتكنولوجيا
- مدير جمع اللغة العربية .
- رئيس وائس على اقسام اصول تربية والتربية الاسلامية بمدارس عين شمس الازهر وبناء السويس والزقازيق شاركت بمقارنة من مؤلفاته :

اصول التربية الاسلامية - الديمقراطية الدينية الاسلامية - الازهر على السياسة المصرية - قضايا التعليم في عهد الاحتلال - الحق المصري في عهد الاحتلال - معاهد التعليم الاسلامي - التربية الاسلامية - دراسات في اجتماعيات التربية - صريح التربية والنفس - مصر - التدين اليهودية الصهيونية ... الخ
... هذا الكتاب :

الفكرة المحورية التي يقوم عليها هذا الكتاب ان "م - م - سواء ان سر " في غيرها - قضية « عتيقية » ان يرتبط ارتباطا عضويا بالسياسة الاساسية المجتمع متأثرة بها وهو " فيها لا يقتض - هو " رد الطلاء والمختصين من زوايا مختلفة في سبيل مواجهة ودراسة جوانب تشكيلاته . وعلى هذا الاساس قدم المؤلف برؤيته تعدد من المشكلات التي يماز منها التعليم المصري بما يعوقه عن ان يكون اداة فعالة في تطوير المجتمع وتقدمه . ذلك ان تلك هذه المشكلات دون مواجهة علمية موضوعية صريحة ، من شأنه ان يحول التعليم الى اداة لتزييف الوجود .

« للتزوير » من حيث انه يعرب لغة بانه « فن صناعة المواطن » .

وبعضايا المشكلات التي يناقشها الكتاب تشمل البحت مرئية للنقد وعلاقة التعليم بالسياسة والاضاع الدائمة للتعليم الفل ، استثمار المدرس الخصوصية ومحنة تنظيم النقابات والانحياز الطبقي للتعليم الخ . والكتاب لا يوجه اتهامات - انما يدق ناقوس الخطر في - م - م - جميع سعيها وراء تجاوز « المحنة » التي يمر بها تعليمنا .